

СОДЕРЖАНИЕ

ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Акимова И. В., Родионов М. А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СФЕРЕ ПРОГРАММИРОВАНИЯ 3

Борзенко О. В.

ИЗМЕРЕНИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ИХ УРОВНЯ
ГОТОВНОСТИ К СМЫСЛООБРАЗУЮЩЕМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ 8

Бреднева Д. А.

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИИ
К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ 13

Губанова О. М., Родионов М. А.

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ФГОС 18

Гусарова Е. В.

РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ С ПОМОЩЬЮ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИЙ 22

Захарова В. О.

ЦВЕТОТАНЦЕТЕРАПИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ 27

Кирилина М. А.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ 31

Крылова Н. Н.

САМОСОЗНАНИЕ: СТРОЕНИЕ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ 36

Мишутина О. В., Кулиева Е. Н.

ТЕХНОЛОГИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К СМЫСЛООБРАЗУЮЩЕМУ
ИЗУЧЕНИЮ СТУДЕНТАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ИХ ГОТОВНОСТИ
К РЕАЛИЗАЦИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В УСЛОВИЯХ ТЕХНОПАРКОВ 41

Лупанова Н. А.

ОСОБЕННОСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ИНФОРМАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
С ЕЕ ГОТОВНОСТЬЮ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОВЫРАЖЕНИЮ 47

Мишутина О. В.

МОНИТОРИНГ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ТЕХНОПАРКОВ 52

Ручков А. А.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ 57

Сохранов-Преображенский В. В.

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ
В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 61

Храмова Н. Н., Родионов М. А.

МОДЕЛЬ МОТИВАЦИОННО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 66

Хусаинова А. А.

СУЩНОСТЬ АНДРАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ 74

Буклин Е. Н.

РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ
НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА 79

Шевырдяева К. С.

ОСОБЕННОСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
К САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 83

Барабаш О. В.

ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ФЕНОМЕНА ПОЛИСЕМИИ 88

ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37

И. В. Акимова, М. А. Родионов

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СФЕРЕ ПРОГРАММИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье исследована проблема использования компьютерных средств обучения при подготовке бакалавров педагогических специальностей в области программирования. В качестве информационной технологии данной подготовки рассмотрены электронные учебники. С помощью современного средства разработки электронных учебных пособий AuthorWare разработан электронный учебник по программированию на языке Pascal. Приведены структура учебника, рекомендации по его использованию.

Ключевые слова: подготовка бакалавров, электронный учебник, программирование.

В условиях современного развития образования использование компьютерных технологий обучения играет значительную роль в подготовке специалистов всех областей. Это обусловлено тем, что компьютерные технологии способствуют интенсификации учебного процесса, увеличению роли самостоятельной работы, повышению активности и мотивации обучаемых.

Одним из эффективных средств организации процесса обучения с использованием современных информационно-коммуникационных технологий является электронный учебник. Он имеет ряд преимуществ, которые определяют его широкое внедрение в высших учебных заведениях:

- отличается высокой мобильностью, доступностью широкому кругу пользователей в компьютерных сетях, адекватностью современному уровню научного знания;
- облегчает восприятие и понимание изучаемого материала на основе новых способов подачи материала: индуктивного подхода, воздействия на слуховую и эмоциональную память и т.д.;
- допускает адаптацию к потребностям обучаемого, уровню его подготовки, интеллектуальным возможностям и стремлениям;
- предоставляет широкие возможности для самоконтроля на всех этапах обучения.

Компьютерное средство обучения – программное средство (программный комплекс) или программно-технический комплекс, предназначенный для решения определенных педагогических задач, имеющий предметное содержание и ориентированный на взаимодействие с обучаемым.

Электронный учебник – средство, обеспечивающее достижение комплексной цели обучения во взаимодействии обучаемого с компьютером под управлением преподавателя. Основу такого учебника составляет учебный материал и программное обеспечение, реализующее необходимые функции обучения.

Электронное учебное пособие – учебное пособие, поддерживающее компьютерную технологию обучения, где основным средством обучения является компьютер. Оно разрабатывается в соответствии с требованиями к системе обучения в целом, призвано решать те задачи и поддерживать те функции обучения и/или администрирования учебного процесса, которые были определены на стадии общей проработки проекта по оказанию образовательных услуг на основе компьютерной технологии обучения.

Основными достоинствами электронных учебных курсов по сравнению с традиционными бумажными изданиями являются:

- достижение высокой степени наглядности за счет реализации графических, анимационных, звуковых возможностей современных компьютеров;
- достижение максимальной индивидуализации обучения. Реализуется за счет предоставления возможности отбора учебного материала каждым обучаемым из общего объема компьютерного учебника; выбора формы предоставления учебного материала на усмотрение обучаемого; возврата к вопросам теории при необходимости; определения оптимального времени обучения; возможности осуществления контроля приобретенных знаний, умений, навыков путем выбора посильных задач и т.д.;
- сокращение времени на изучение курса за счет предоставления возможности самоподготовки, самостоятельного освоения учебного курса или его большого раздела;
- возможность подключения компьютерных тестовых систем;
- легкость тиражирования.

Средства создания электронных учебников можно разделить на группы на основе комплексного критерия, учитывающего назначение и выполняемые функции, требования к техническому обеспечению и особенности использования. В соответствии с этим критерием можно выделить **следующие классы**:

- традиционные алгоритмические языки;
- инструментальные средства общего назначения;
- средства мультимедиа;
- гипертекстовые и гипермедиа средства.

В данной статье осветим вопрос разработки электронного учебника по дисциплине «Программирование», предназначенного для бакалавров педагогических специальностей профиля «Информатика» [1, 2]. Этот курс включает основной теоретический материал, графические иллюстрации, вопросы для проверки пройденного материала и средства тестового контроля знаний. В качестве средства разработки выбрана программа AuthorWare.

В соответствии с приведенными выше утверждениями алгоритм построения учебного курса с помощью AuthorWare включает следующие основные действия:

- определение общей концепции курса, его целей и уровня обученности, который должен быть достигнут с его помощью;
- разработка структуры курса и представление ее в виде схемы;
- наполнение содержанием основных страниц (кадров) курса;
- создание дополнительных средств навигации между страницами курса;
- создание подсистемы тестирования;
- публикация курса.

В состав курса входят следующие основные **разделы**:

Введение

Глава 1. История языков программирования.

Глава 2. Классификация языков программирования.

2.1. Различные классификации.

2.2. Императивные языки программирования.

2.3. Декларативные языки программирования.

Глава 3. Язык программирования Pascal.

3.1. Структура программы.

3.2. Основные типы данных.

3.3. Основные операторы.

3.4. Реализация подпрограмм.

3.5. Работы с файлами.

3.6. Элементы объектно-ориентированного программирования.

3.7. Примеры решения задач.

Глава 4. Задачи для самостоятельного решения.

Тест.

Вид страницы электронного учебника представлен на рис. 1.

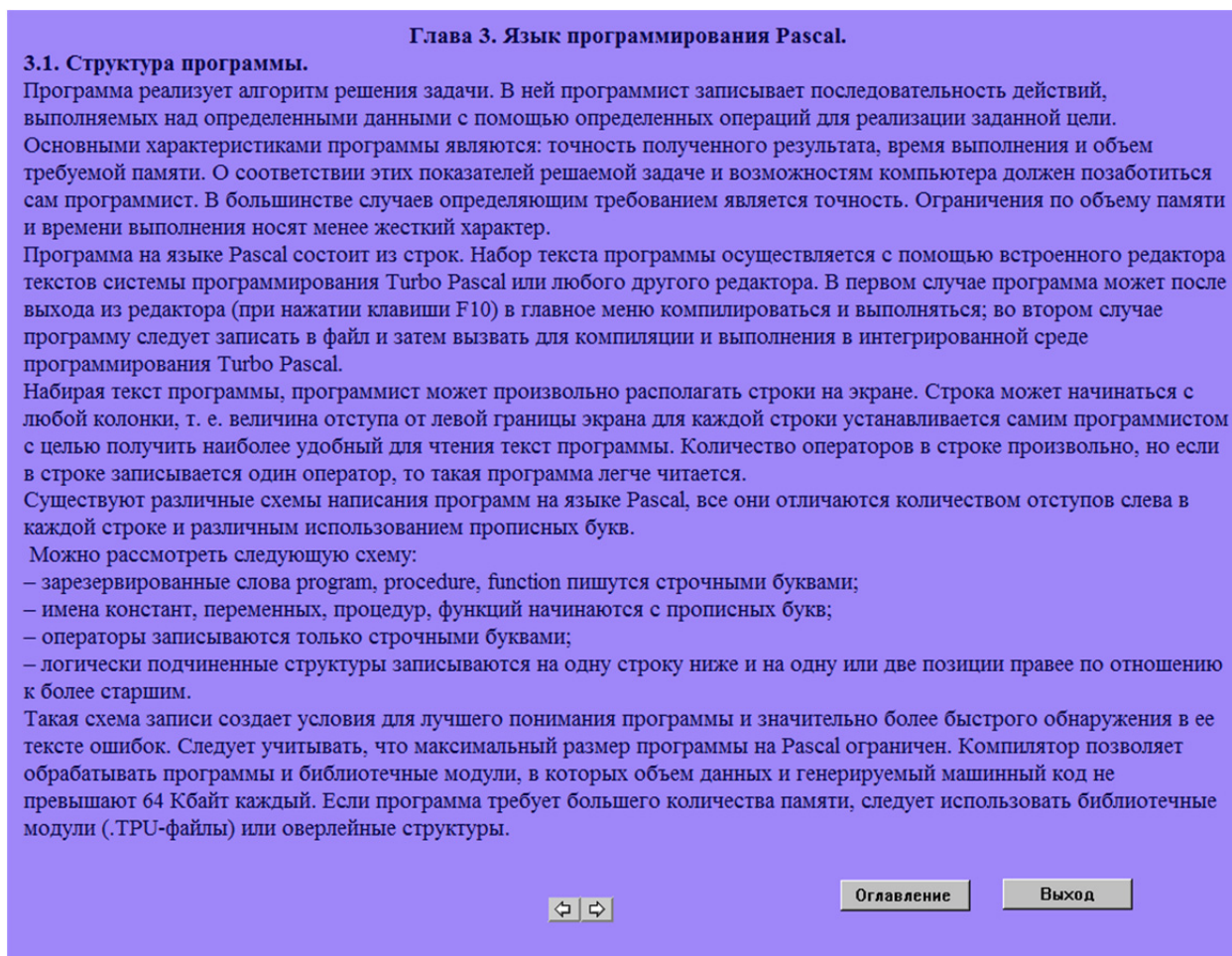


Рис. 1. Вид страницы электронного учебника

В начале процесса изучения дисциплины предоставляется возможность выбрать раздел, который планируется изучить (рис. 2).

Оглавление
Введение.
Глава 1. История языков программирования.
Глава 2. Классификация языков программирования.
2.1. Различные классификации.
2.2. Императивные языки программирования.
2.3. Декларативные языки программирования.
Глава 3. Язык программирования Pascal.
3.1. Структура программы.
3.2. Основные типы данных.
3.3. Основные операторы
3.4. Реализация подпрограмм.
3.5. Работы с файлами.
3.6. Элементы объектно-ориентированного программирования.
3.7. Примеры решения задач.
Глава 4. Задачи для самостоятельного решения
Тест

Оглавление
Выход

Рис. 2. Оглавление электронного учебника

Далее представлен возможный вариант распределения часов для прохождения того или иного раздела электронного учебника (табл. 1).

Таблица 1

Рекомендованное количество часов для изучения разделов
электронного учебника «Программирование»

Тема	Возможное количество часов
История языков программирования	2
Классификация языков программирования	
Различные классификации	1
Императивные языки программирования	1
Декларативные языки программирования	1
Язык программирования Pascal	
Структура программы	2
Основные типы данных	2
Основные операторы	4
Реализация подпрограмм	4
Работа с файлами	3
Элементы объектно-ориентированного программирования	2
Примеры решения задач	6
Задачи для самостоятельного решения	6
Тест	2
Итого	36 часов

Таким образом, электронный учебник «Программирование» может быть использован как помощь для преподавателя при организации занятий, а также для самостоятельной работы студентов.

На наш взгляд, данное электронное пособие может использоваться как в школе, в базовом курсе информатики и ИКТ, так и на профильном уровне.

Данный электронный учебник прошел апробацию при проведении лабораторных и лекционных занятий по курсу «Программирование» для бакалавров профиля «Информатика» Педагогического института имени В. Г. Белинского Пензенского государственного университета.

Список литературы

1. Акимова, И. В. Содержательно-методические особенности использования интерактивных информационных ресурсов при обучении программированию будущих учителей / И. В. Акимова, М. А. Родионов // Университетское образование (МКУО-2014) : сб. ст. XVIII Междунар. науч.-метод. конф., посвящ. 200-летию со дня рождения М. Ю. Лермонтова (г. Пенза, 10–11 апреля 2014 г.) / под ред. А. Д. Гулякова, Р. М. Печерской. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. – С. 149–151.
2. Акимова, И. В. Методика изучения темы «Массивы» при обучении программированию бакалавров педагогических специальностей профиля «Информатика» / И. В. Акимова, М. А. Родионов // Информатика и образование. – 2014. – № 3. – С. 20–25.

Акимова Ирина Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра компьютерных технологий,
Пензенский государственный университет
E-mail: ulrih@list.ru

Akimova Irina Viktorovna

candidate of pedagogical sciences,
associate professor,
sub-department of computer technology,
Penza State University

Родионов Михаил Алексеевич

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой алгебры и методики
обучения математике и информатике,
Пензенский государственный университет
E-mail: do7tor@mail.ru

Rodionov Mikhail Alekseevich

doctor of pedagogical sciences, professor,
head of sub-department of algebra and methods
of mathematics and informatics teaching,
Penza State University

УДК 37

Акимова, И. В.

Использование компьютерных средств обучения при подготовке бакалавров педагогических специальностей в сфере программирования / И. В. Акимова, М. А. Родионов // Вестник Пензенского государственного университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 3–7.

О. В. Борзенко

ИЗМЕРЕНИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ИХ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ К СМЫСЛООБРАЗУЮЩЕМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

Аннотация. В статье представлены полученные в ходе исследования результаты, раскрывающие взаимосвязь мотивации достижения обучающихся и их готовности к смыслообразующему самоопределению, сделан вывод о неразрывной связи уровня мотивации достижения со смыслообразующим самоопределением.

Ключевые слова: мотивация достижения, саморегуляция, смыслообразование, смысложизненные ориентации, самоопределение.

«Процесс формирования личностных основ профессиональных умений – это действия обучающегося по саморегуляции, самоанализу, самопознанию, самооцениванию своих собственных способностей и личностных ориентаций» [1, с. 168].

Общая способность к саморегуляции, по мнению О. А. Конопкина, проявляется в успешном овладении новыми (более сложными) видами и формами деятельности и внешне выражается в успешном решении нестандартных задач и преодолении нетипичных ситуаций на всех ступенях овладения различными видами деятельности, в упорстве и настойчивости в достижении поставленной цели, что позволяет говорить о высоком уровне мотивации достижения. Внутренне саморегуляция характеризуется прежде всего осознанностью, пониманием оснований осуществляемой деятельности в целом, ее цели, условий, способов действий, оценки результатов и др. [2, с. 135]. Исходя из этого мы можем предположить, что мотивация достижения тесно связана с готовностью личности к смыслообразующему самоопределению.

От уровня мотивации достижения зависит степень готовности обучающихся к смыслообразующему самоопределению и, как результат, к профессиональному самоопределению.

Исследование по измерению мотивации достижения обучающихся проводилось на базе МБОУ классическая гимназия № 1 им. В. Г. Белинского г. Пензы и Педагогического института им. В. Г. Белинского ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет».

Обучающимся был предложен опросник для измерения мотивации достижения А. Мехрабиана [3], содержащий ряд утверждений, определяющих отношение человека к некоторым жизненным ситуациям. Испытуемые должны были оценить степень своего согласия или несогласия с каждым из утверждений. Юношам был предложен бланк А, девушкам – бланк Б.

Результаты анализа полученных данных на начало учебного года были следующими. У девушек преобладает мотивация избегания неудачи (80 %), у 10 % на первом месте находится мотивация достижения успеха и у 5 % одинаково выражены обе тенденции. У юношей преобладает мотивация достижения успеха (50 %), у 20 % на первом месте стоит мотивация избегания неудачи и у 30 % юношей одинаково выражены обе тенденции.

В течение всего учебного года с обучающимися проводились беседы, игры предпринимательского характера, диспуты, которые были направлены на разрешение жизненных ситуаций и на преобладание в конечном счете мотивации достижения успеха.

Перечислим следующие виды работ, направленные на информационную насыщенность, формирование опыта смыслообразующего самоопределения и развитие опыта саморегуляции, которые проводились с обучающимися в течение всего учебного года.

I. Информационная насыщенность.

1. Классные часы, направленные на более глубокое и целесообразное осмысление жизни и определение себя в ней. Их тематика:

- «В чем смысл жизни?»;
- «Поговорим о смысле жизни».

2. Беседа с классом на тему «Что нужно Вам для счастья?».

II. Формирование опыта смыслообразующего самоопределения.

1. Тренинг «Лестница Вашей мечты».

Слайд из этой презентации представлен на рис. 1.



Рис. 1

Обучающимся было предложено распределить данные «ценности» в виде лестницы. Каждый выбрал то, что для него представлялось самым главным.

2. Сюжетно-ролевые игры.

3. Решение задач на смыслообразующие ситуации.

4. Презентации групп обучающихся, связанные со смыслом жизни и личной мотивацией:

- «Личная мотивация – основа добровольчества»;
- «О смысле жизни».

III. Развитие опыта саморегуляции.

1. Благотворительная деятельность.

2. Поездка в Дом ребенка в г. Кузнецке.

3. Просмотр видеофильмов, нацеленных на самопознание и смыслообразование обучающихся:

- «Семь жизней»;
- «В чем смысл нашей жизни?»;
- «Истинные ценности»;

- «Умница Уилл Хантинг»;
- «Невидимая сторона»;
- «В погоне за счастьем»;
- «Время начинать жить своей жизнью»;
- «Человек дождя»;
- «Тренер Картер»;
- «Такер – Человек и его мечта»;
- «Всегда говори "Да!"»;
- «Мой компас по моей жизни».

4. Также на протяжении всего учебного года обучающиеся писали эссе и создавали рисунки, в которых отражали собственное видение мира и истинных ценностей (рис. 2, 3).



Рис. 2

На рис. 2 в качестве главных жизненных ценностей представлены семья и любовь. На рис. 3 юноша изобразил в качестве основной жизненной ценности здоровье.

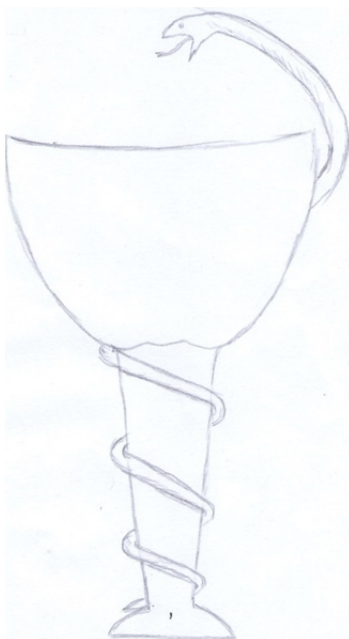


Рис. 3

Однако были и такие обучающиеся, которые пока еще не определились с тем, что же, на их взгляд, является главной ценностью в жизни. На их рисунках были изображены знаки вопроса. Соответственно, у таких юношей и девушек наблюдается достаточно низкий уровень и мотивации достижения, и саморегуляции, и смыслообразования как личностного, так и профессионального.

5. В конце учебного года обучающимися была создана презентация-путеводитель в виде напутствия будущим выпускникам – «Нанопутеводитель по жизни для выпускников».

На конец учебного года вырос показатель преобладания мотивации достижения успеха как у девушек (70 %), так и у юношей (83 %). Заметно снизился уровень преобладания мотивации избегания неудачи; у юношей он составил 10 %, а у девушек – 32 %. Одинаково выражены обе тенденции: девушки – 2 %, юноши – 7 % (табл. 1).

Таблица 1

Мотивация достижения	Девушки, %		Юноши, %	
	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года
Преобладает мотивация достижения успеха	10	70	50	83
Одинаково выражены обе тенденции	5	2	30	7
Преобладает мотивация избегания неудачи	80	32	20	10

Проанализировав полученные данные, мы пришли к следующему выводу. На начало учебного года в контрольной и экспериментальной группах наиболее значимыми ценностями были гедонизм (72 %), самостоятельность (13 %), безопасность (8 %) и духовность (7 %). Такие данные свидетельствует о низком уровне духовных ценностей и преобладании удовольствия как высшего блага и цели в жизни. Среди наименее значимых обучающимися были выделены универсализм (30 %), традиции (10 %) и конформность (60 %), что указывает на готовность ребят выполнять нормы социальной группы, а это, в свою очередь, исключает наличие у них конкурентоспособности и, как следствие, смыслообразования.

На конец учебного года в контрольной группе произошли незначительные изменения, а результаты экспериментальной группы показали, что на первый план вышла духовность (47 %), затем следует гедонизм (21 %) и на третьем месте оказались безопасность (16 %) и самостоятельность (16 %). Среди наименее значимых ценностей отмечены универсализм (42 %), конформность (32 %) и традиции (26 %).

Стоит отметить, что среди жизненных ценностей обучающимися были также выделены здоровье (25 %) и образование (25 %), карьера (20 %) и семья (15 %). Если представить эти результаты по гендерному признаку, то получим следующее. Среди девушек на первом плане семья (32 %), затем счастье (18 %) и саморазвитие (14 %). Юноши на первый план выдвинули карьеру (20 %) и саморазвитие (20 %), на втором месте – счастье (15 %) и удовольствие (15 %) и на третьем – образование (10 %) и семья (10 %).

Процесс исследования позволил определить у выпускников гимназии наличие смыслообразования как основы их самоопределения в юношеском возрасте.

Список литературы

1. Сохранов-Преображенский, В. В. Развитие профессиональных умений студентов в образовательной среде вуза как основа их смыслообразующей профессиональной подготовки / В. В. Сохранов-Преображенский // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3. – С. 162–169.
2. Конопкин, О. А. Общая способность к саморегуляции как фактору субъективного развития / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 12–18.

3. Батаршев, А. В. Базовые психологические свойства и профессиональное самоопределение личности : практическое руководство по психологической диагностике / А. В. Батаршев. – СПб. : Речь, 2005. – 208 с.

Борзенко Ольга Викторовна

аспирант,

Пензенский государственный университет

E-mail: Olg-borzenk@yandex.ru

Borzenko Ol'ga Viktorovna

postgraduate student,

Penza State University

УДК 159.9.072.423

Борзенко, О. В.

Измерение мотивации достижения обучающихся как показатель их уровня готовности к смыслообразующему самоопределению / О. В. Борзенко // Вестник Пензенского государственного университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 8–12.

Д. А. Бреднева

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования социально-психологических особенностей мотивации к обучению студентов-психологов. Даны сравнительные характеристики мотивационной обусловленности результатов профессионально направленной учебной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: мотивация, обучение, психологические особенности, профессиональный выбор.

В настоящее время общество особо нуждается в профессионально мобильных людях, которые готовы принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность, людях, способных эффективно и успешно находить и реализовывать себя в изменяющихся социально-экономических условиях. Современному обществу необходимы специалисты с высоким уровнем профессионализма, предприимчивости, инициативы, а также творческих способностей.

Мотивация является основной движущей силой в поведении человека и его деятельности, а также в процессе формирования будущего специалиста. Поэтому особенно важным становится вопрос о мотивах учебно-профессиональной деятельности студентов [1].

Мотивация деятельности является одним из тех понятий в психологии, которые привлекают внимание ученых и практиков во всем мире. В образовании и управлении этот вопрос находится в центре внимания. Одним из основных условий будущей профессиональной деятельности субъекта является высокий уровень учебной мотивации [1].

В последние годы в психологической литературе изучению мотивации учебной деятельности уделяется большое внимание. Это не случайно, поскольку вопрос о мотивах – это вопрос о качестве учебной деятельности. Если доминируют внешние, утилитарные мотивы, то это ведет к тому, что обучение приобретает формальный характер. Более того, при внешней мотивации отсутствует творческий подход, самостоятельная постановка и достижение учебных целей. Известно, что именно отрицательное или безразличное отношение к обучению становится одной из причин низкой успеваемости или, что еще хуже, неуспеваемости студента, и это в будущем может негативно отразиться на его профессиональной деятельности. Успешная учебная деятельность студента зависит от высокого уровня мотивации к ней.

Соответствие будущей профессии и выявленных профессиональных склонностей и интересов является важным прогностическим фактором удовлетворенности профессиональной деятельностью. Причиной необдуманного выбора будущей профессии могут выступать внешние факторы, которые связаны с отсутствием умений осуществить профессиональный выбор по интересам. Кроме того, причиной могут выступать психологические или внутренние факторы, связанные с недостаточным осознанием своих профессиональных склонностей или с неадекватным представлением о содержании будущей профессиональной деятельности. Само отношение к профессии и мотивы ее выбора являются факторами, которые обуславливают успешность профессионального обучения. Отсюда следует, что крайне важно определить те особенности мотивации студентов, которые наилучшим образом способствовали бы максимальному развитию личности [1].

Проблема учебной деятельности никогда не теряла своей злободневности, а в последние десятилетия в связи с происходящими процессами многократного роста «произ-

водства» информации приобретает все большую актуальность. Современный специалист, чтобы оставаться востребованным, вынужден постоянно повышать свой профессионализм, занимаясь самообразованием, и периодически повышать свою квалификацию. Поэтому сейчас перед вузами стоит задача не только обеспечить усвоение студентом необходимого минимума базовых знаний, но и помочь ему овладеть умением учиться самостоятельно [2].

Одной из стержневых проблем в психологии является проблема мотивации. Б. Ф. Ломов отмечает, что в психологических исследованиях деятельности вопросам мотивации и целеполагания принадлежит ведущая роль. Изучением мотивации занимались выдающиеся отечественные ученые: В. Г. Асеев, Б. И. Додонов, В. А. Иванников, Е. П. Ильин, В. И. Ковалев, А. Н. Леонтьев, М. Ш. Магомед-Эминов, В. С. Мерлин, Л. И. Петражицкий, П. В. Симонов, П. М. Якобсон. Среди зарубежных исследователей выделяются Д. В. Аткинсон, М. Д. Вернон, У. Клейнбек, К. В. Мадсен, А. Г. Маслоу, Р. С. Петерс, Х. Хекхаузен. Все ученые, занимавшиеся проблемой мотивации учебной деятельности, особо отмечают значимость ее формирования и развития у студентов, так как именно она дает гарантию формирования познавательной активности и, как следствие, способствует развитию мышления, приобретению знаний, которые так необходимы для успешной деятельности личности [2].

Несмотря на то, что проблеме мотивации учебной деятельности студентов высших учебных заведений было посвящено достаточно большое количество исследований, а также высоко оценивая вклад отечественных и зарубежных ученых и полученные ими научные, методологические и практические результаты, необходимо отметить, что в этом вопросе все же остаются немаловажные аспекты, требующие более детального анализа.

Целью данного исследования стало изучение социально-психологических особенностей мотивации к обучению студентов-психологов.

Была выдвинута гипотеза о том, что существуют особенности в мотивационной сфере у студентов-психологов по сравнению со студентами других специальностей.

В исследовании приняли участие 60 человек. Из них 30 студентов-психологов и 30 студентов-юристов. Средний возраст испытуемых составил 25 лет.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методики: «Методика изучения факторов привлекательности профессии» (автор В. А. Ядов, в модификации И. Кузьминой и А. Реана); «Методика диагностики учебной мотивации студентов» (авторы А. А. Реан, В. А. Якунин, в модификации Н. Ц. Бадмаевой); «Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза» (авторы С. А. Пакулина, С. М. Кетько); «Тест-опросник измерения мотивации достижения» (автор А. Мехрабиан, в модификации М. Ш. Магамед-Эминова); а также анкета, направленная на выявление будущих профессиональных намерений студентов-психологов. В процессе обработки данных были использованы методы количественной и качественной обработки данных, математические методы обработки данных – критерий t -Стьюдента и F -критерий Фишера.

Для изучения факторов привлекательности профессии была использована «Методика изучения факторов привлекательности профессии» (автор В. А. Ядов, в модификации И. Кузьминой и А. Реана).

Анализируя полученные результаты, можно отметить, что наиболее привлекательными факторами профессии студенты-психологи считают возможность самосовершенствования, работу с людьми, творчество, соответствие профессии способностям. Таким образом, в профессии «психолог» студентов больше всего привлекает возможность развиваться в личностном и профессиональном плане. В выбранной студентами специальности немаловажной представляется работа с людьми. Студенты видят в своей будущей профессии возможность заниматься творчеством, что тоже является привлекательным

фактором. Кроме того, они уверены, что их способности соответствуют выбранной профессии, а это, в свою очередь, может в будущем эффективно повлиять на удовлетворенность трудовой деятельностью.

Наиболее привлекательными факторами профессии у студентов-юристов являются важность профессии в обществе, соответствие профессии характеру, достижение социального признания, уважения. Студенты-юристы высоко оценивают значимость своей профессии в обществе. Также их привлекает возможность достижения социального признания и уважения. Соответственно, они больше ориентированы на получение выгоды для самих себя от своей будущей профессии, чем на оказание помощи другим.

Самыми непривлекательными факторами профессии для студентов-психологов оказались заработная плата, важность профессии в обществе, переутомление. Непривлекательность такого фактора, как заработная плата, студенты связывают с тем, что не видят возможности заработать в своей профессии. Кроме того, они считают, что профессия «психолог» не является одной из важнейших в обществе и вызывает переутомление.

Среди непривлекательных факторов большинство студентов-юристов отметили контакт с людьми, переутомление. Следовательно, студентов-юристов не привлекает перспектива частого контакта с людьми и то, что работа будет вызывать переутомление.

Для сравнения учебной мотивации студентов-психологов и студентов-юристов статистическая обработка данных проводилась по критерию *t*-Стьюдента для независимых переменных [3]. Результаты статистической обработки представлены в табл. 1.

Таблица 1

Среднегрупповые показатели учебной мотивации студентов

Шкалы	Группа 1	Группа 2	$T_{эмп}$
Коммуникативные мотивы	14,73	14,33	0,5
Мотивы избегания	10,73	11,63	0,7
Мотивы престижа	13	13,9	0,7
Профессиональные мотивы	24,43	22,97	1
Мотивы творческой самореализации	7,83	5,73	2,7*
Учебно-познавательные мотивы	23,6	23,67	0,1
Социальные мотивы	15,67	18,5	3,1*

* Различия статистически значимы.

$T_{кр} = 2$, при $p \leq 0,05$.

$T_{кр} = 2,66$, при $p \leq 0,01$.

$T_{кр} = 3,47$, при $p \leq 0,001$.

По результатам сравнения достоверные различия наблюдаются по шкале «социальные мотивы». Это указывает на то, что для студентов-юристов, в отличие от студентов-психологов, главными в обучении являются получение хорошей оценки, диплома, похвалы, признания друзей, выполнение требований преподавателя. Студенты-юристы уверены, что от успешной учебы зависит уровень их материальной обеспеченности в будущем, они в большей степени ориентированы на будущее служебное положение.

Также статистически значимые различия наблюдаются по шкале «мотивы творческой самореализации». Студенты-психологи, по сравнению со студентами-юристами, видят больше возможностей для творческой самореализации в своей будущей профессии. Студенты-психологи в большей степени ориентированы на то, чтобы давать ответы на проблемы развития общества и жизнедеятельности людей, они хотят узнавать что-то новое в своей будущей профессии и заниматься творческой деятельностью. Можно предположить, что студенты-юристы менее ориентированы на творческую деятельность потому,

что будущая профессия обязывает их быть консерваторами и в связи с этим у них развивается конвергентный тип мышления.

По шкалам «коммуникативные мотивы», «мотивы избегания», «мотивы престижа», «профессиональные мотивы», «учебно-познавательные мотивы» статистически значимые различия отсутствуют.

Для сравнения ведущих мотивов учения студентов-психологов и студентов-юристов статистическая обработка данных проводилась по критерию t -Стьюдента для независимых переменных [3]. Сравнение осуществлялось по двум видам мотивации: внутренней и внешней. Результаты статистической обработки представлены в табл. 2.

Таблица 2

Среднегрупповые показатели ведущих мотивов учения студентов

Мотивация	Группа 1	Группа 2	$T_{эмп}$
Внутренняя	65,4	58,5	2,4*
Внешняя	56,2	55,9	0,1

* Различия статистически значимы.

$$T_{кр} = 2, \text{ при } p \leq 0,05.$$

$$T_{кр} = 2,66, \text{ при } p \leq 0,01.$$

$$T_{кр} = 3,47, \text{ при } p \leq 0,001.$$

Статистически значимые различия наблюдаются по внутренней мотивации. Это указывает на то, что в обучении у студентов-психологов, в отличие от студентов-юристов, наблюдается интерес к профессии, они хотят успешно учиться и приобретать глубокие знания, получать интеллектуальное удовлетворение, самореализовываться и самосовершенствоваться. Тенденция к продолжению учебной деятельности исходит из активности и самостоятельности студентов. У них наблюдаются высокая когнитивная гибкость в учебной деятельности, творческое решение проблемы. Студенты-психологи лучше и продуктивнее адаптируются к вузовской среде и к вузовской системе обучения.

Для сравнения мотивации достижения студентов-психологов и студентов-юристов статистическая обработка данных проводилась по F -критерию Фишера [4]. Результаты статистической обработки представлены в табл. 3.

Таблица 3

Показатели выраженности мотивации достижения студентов (в процентах)

Показатель	Группа 1	Группа 2
Стремление к успеху	93,4	6,6
Избегание неудачи	6,6	93,4

$$F_{кр} = 1,64, \text{ при } p \leq 0,05.$$

$$F_{кр} = 2,31, \text{ при } p \leq 0,01.$$

В результате было выявлено, что эмпирическое значение находится в зоне значимости, так как $F_{эмп} = 14,863$.

Таким образом, можно утверждать, что у студентов-психологов в большей степени проявляется мотивация стремления к успеху, в то время как у студентов-юристов руководствующей является мотивация избегания неудач. Это свидетельствует о том, что студенты-психологи в своей деятельности отличаются настойчивостью в достижении цели, склонностью планировать свое будущее на большие промежутки времени, активностью и инициативностью, способностью ставить перед собой реально достижимые цели. Для них

привлекательность задачи возрастает пропорционально ее сложности. Они способны правильно оценивать свои возможности, успехи и неудачи.

Результаты исследования могут быть использованы в консультационной работе специалистами психологической службы вуза, позволяют решать практические задачи по улучшению качества обучения в вузе. К тому же полученные данные можно учитывать при разработке тренинговых программ по повышению уровня мотивации студентов.

Список литературы

1. Реан, А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2002.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002.
3. Автоматический расчет t -критерия Стьюдента. – URL: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/> (дата обращения: 29.03.2014).
4. Автоматический расчет f -критерия Фишера. – URL: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/fisher/> (дата обращения: 04.04.2014).

Бреднева Дарья Анатольевна

магистрант,
Пензенский государственный университет
E-mail: lapulya55355@yandex.ru

Bredneva Dar'ya Anatol'evna

master degree student,
Penza State University

УДК 159.9.072.423

Бреднева, Д. А.

Исследование социально-психологических особенностей мотивации к обучению студентов-психологов / Д. А. Бреднева // Вестник Пензенского государственного университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 13–17.

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ФГОС

Аннотация. В статье рассмотрены особенности обучения информатике в условиях введения ФГОС. Приведены возможные варианты распределения учебного времени, основные типы уроков информатики, понятие технологической карты и ее структуры.

Ключевые слова: ФГОС, информатика, технологическая карта, типология уроков.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы основного общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, который нацелен на развитие личности, указывает и помогает отследить ценностные ориентиры, которые встраиваются в новое поколение стандартов российского образования [1].

В данном контексте становится понятно, какой учитель нужен современной школе: не «транслятор» знаний, а организатор спланированной учебной деятельности.

В соответствии с ФГОС ООО курс «Информатика» входит в предметную область «Математика и информатика».

Согласно Федеральному компоненту государственного стандарта общего образования (2004 г.), изучение курса информатики и ИКТ предусматривается в 8 классе (1 час в неделю) и в 9 классе (2 часа) и не предусматривается в 5–7 классах. Но за счет регионального компонента и компонента образовательного учреждения можно изучать этот предмет как в начальной школе, так и в 5–7 классах. Это позволяет реализовать непрерывный курс информатики.

Согласно ФГОС основного общего образования, на изучение курса информатики отводится по 1 часу в неделю в 7–9 классах с общим количеством часов – 105. С целью углубленного изучения предмета или выстраивания непрерывного курса изучение информатики можно осуществлять с 5 по 9 классы (пять лет по 1 часу в неделю). Часы для 5 и 6 класса берутся за счет часов, формируемых участниками образовательного процесса.

Возможны три варианта распределения учебного времени (табл. 1):

I вариант – 105 ч, обучение информатике в 7–9 классах;

II вариант – 175 ч, обучение информатике в 7–9 классах;

III вариант – 175 ч, обучение информатике в 5–9 классах.

Отличительной особенностью ФГОС ООО являются установленные новые требования к результатам обучающихся: личностные, метапредметные и предметные образовательные результаты, которые формируются путем освоения содержания общеобразовательного курса информатики.

Личностные результаты включают готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, способность ставить цели и строить жизненные планы.

Метапредметные результаты включают освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике.

Таблица 1

Варианты распределения учебного времени

Наименование раздела		Количество часов		
		Вариант I	Вариант II	Вариант III
1. Введение в информатику		17	30	25
2. Алгоритмы и элементы программирования	2.1. Базовые понятия (исполнитель, алгоритм, алгоритмический язык, программа)	7	10	10
	2.2. Логические значения	4	7	7
	2.3. Основные конструкции алгоритмических языков	12	15	15
	2.4. Решение задач на составление алгоритмов и программ	19	33	31
3. Использование программных систем и сервисов		9	18	25
4. Работа в информационном пространстве		10	18	18
Резерв		27	44	44
Всего		105	175	175

В состав метапредметных результатов входят универсальные учебные действия, которые обеспечивают возможность обучающихся самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности и создают условия для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию.

Предметные результаты включают освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами.

В результате изучения предметной области «Математика и информатика» обучающиеся развивают логическое и математическое мышление, получают представление о математических моделях, овладевают математическими рассуждениями, учатся применять математические знания при решении различных задач и оценивать полученные результаты, овладевают умениями решения учебных задач, развивают математическую интуицию, получают представление об основных информационных процессах в реальных ситуациях [1].

Таким образом, одним из требований федерального государственного стандарта является формирование универсальных учебных действий учащихся. Организовать урок в соответствии с этим требованием может помочь технологическая карта урока.

Технологическая карта урока – современная форма планирования педагогического взаимодействия учителя и обучающихся. Проведение урока с ее использованием позволяет организовать эффективный учебный процесс, обеспечить реализацию предметных, метапредметных и личностных умений в соответствии с требованиями ФГОС, существенно сократить время на подготовку учителя к уроку [2–4].

Задача технологической карты состоит в отражении деятельностного подхода в обучении. На каждом этапе урока учитель отслеживает свою деятельность и ожидаемые действия учеников.

В структуру технологической карты входят:

- 1) название темы с указанием часов, отведенных на ее изучение;
- 2) планируемые результаты (предметные, личностные, метапредметные);
- 3) межпредметные связи и особенности организации пространства (формы работы и ресурсы);
- 4) этапы изучения темы (на каждом этапе работы определяются цель и прогнозируемый результат, даются практические задания на отработку материала и диагностические задания на проверку его понимания и усвоения);
- 5) контрольное задание на проверку достижения планируемых результатов.

Главная методическая цель урока при системно-деятельностном обучении – создание условий для проявления познавательной активности учеников.

Уроки деятельностной направленности по целеполаганию можно разделить на четыре группы (табл. 2).

Таблица 2

Типология урока

Типология уроков в соответствии с ФГОС	Традиционная типология уроков
Уроки «открытия» нового знания	Урок формирования знаний
Уроки рефлексии	Урок совершенствования знаний Урок закрепления и совершенствования знаний
Уроки методологической направленности	Урок обобщения и систематизации знаний
Уроки развивающего контроля	Урок контроля знаний, умений, навыков

Рассмотрим особенности уроков «открытия» нового знания и рефлексии.

Уроки «открытия» нового знания.

Деятельностная цель – формирование умений реализации новых способов действий.

Содержательная цель – формирование системы понятий.

Структура урока «открытия» нового знания:

- 1) этап мотивации (самоопределения) к учебной деятельности (1–2 мин);
- 2) этап актуализации и пробного учебного действия (5–6 мин);
- 3) этап выявления места и причины затруднения (2–3 мин);
- 4) этап построения проекта выхода из затруднения (5–6 мин);
- 5) этап реализации построенного проекта (4–5 мин);
- 6) этап первичного закрепления с проговариванием во внешней речи (4–5 мин);
- 7) этап самостоятельной работы с самопроверкой по эталону (4–5 мин);
- 8) этап включения в систему знаний и повторения (4–5 мин);
- 9) этап рефлексии учебной деятельности на уроке (2–3 мин).

Уроки рефлексии.

Деятельностная цель – формирование и развитие способностей учащихся к выявлению причин затруднений и коррекции собственных действий.

Содержательная цель – закрепление и при необходимости коррекция изученных способов действий – понятий (по предмету), алгоритмов и т.д.

Структура урока рефлексии:

- 1) этап мотивации (самоопределения) к коррекционной деятельности (1–2 мин);
- 2) этап актуализации и пробного учебного действия (8–12 мин);
- 3) этап локализации индивидуальных затруднений (6–7 мин);
- 4) этап построения проекта коррекции выявленных затруднений (2–3 мин);
- 5) этап реализации построенного проекта (4–5 мин);
- 6) этап обобщения затруднений во внешней речи (2–3 мин);
- 7) этап самостоятельной работы с самопроверкой по эталону (2–3 мин);

8) этап включения в систему знаний и повторения (4–5 мин);

9) этап рефлексии учебной деятельности на уроке (3–4 мин).

Таким образом, учитель информатики должен заинтересовать обучаемых и сделать так, чтобы они поняли, чему будут учиться; создать учебную ситуацию, в которой будут достигаться учебные цели; обеспечить учебную рефлексия и контроль за деятельностью обучаемых.

Список литературы

1. URL: <http://standart.edu.ru/>
2. Губанова, О. М. Проектирование курсов методической направленности / О. М. Губанова // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2011. – № 26. – С. 446–451.
3. Губанова, О. М. Особенности проектирования методической системы формирования профессиональных компетенций будущего учителя информатики и ИКТ / О. М. Губанова, М. А. Родионов // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». – 2014. – № 4 (36). – С. 235–240.
4. Губанова, О. М. Теория и методика обучения информатике. Ч. 2. Частная методика : учеб.-метод. пособие / О. М. Губанова, М. А. Родионов. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. – 76 с.

Губанова Ольга Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра алгебры и методики обучения
математике и информатике,
Пензенский государственный университет
E-mail: olga.penza@mail.ru

Gubanova Ol'ga Mikhaylovna

candidate of pedagogical sciences,
associate professor,
sub-department of algebra and methods
of mathematics and informatics teaching,
Penza State University

Родионов Михаил Алексеевич

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой алгебры и методики
обучения математике и информатике,
Пензенский государственный университет
E-mail: do7tor@mail.ru

Rodionov Mikhail Alekseevich

doctor of pedagogical sciences, professor,
head of sub-department of algebra and methods
of mathematics and informatics teaching,
Penza State University

УДК 37

Губанова, О. М.

Современный урок информатики в условиях ФГОС / О. М. Губанова, М. А. Родионов // Вестник Пензенского государственного университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 18–21.

Е. В. Гусарова

РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ С ПОМОЩЬЮ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: в статье рассмотрены полученные в ходе исследования результаты, раскрывающие эффективность использования ТРИЗ-технологии, сделан вывод о необходимости применения данной технологии.

Ключевые слова: творчество, креативность, ТРИЗ-технология.

Быстрый темп изменения современной социальной жизни призывает к применению новых способов обучения, педагогических технологий, связанных с индивидуальным развитием личности, творческих способностей, умения самостоятельно действовать в информационных пространствах, формирования у обучающихся универсального навыка ставить и решать задачи для устранения возникающих проблем при самоопределении в повседневной жизни, в профессиональной деятельности.

На сегодняшний день общество вынуждено решать значительно больше проблемных задач, чем когда-либо. Разрешив одну задачу, необходимо решать новые. Решение проблемных задач есть творчество, так как при этом создаются новые материальные и духовные ценности. Таким образом, можно говорить о необходимости базирования творческой креативной личности обучающихся. Данная потребность нашла свое выражение в Законе Российской Федерации «Об образовании», в Федеральной программе развития образования, в Концепции модернизации образования и других документах. В связи с принятыми Президентом и Правительством Российской Федерации решениями о формировании Национальной инновационной системы обществу нужно все больше творческих личностей.

В процессе изучения научных дисциплин невозможно требовать от учащихся творчески подойти к задаче, применить нестандартные способы ее решения в условиях традиционной формы обучения, при которой изучение материала опирается лишь на заучивание теории. Именно поэтому сложно говорить о творчестве обучающихся, об индивидуальном развитии личности.

Люди постепенно осознают, что запомнить всю информацию, которая обрушивается ежедневно на человека, невозможно, да и не нужно. Поэтому необходимо менять приоритет в образовании, менять культуру мышления [1].

Культура мышления – это результат целенаправленного воздействия на процесс выполнения субъектом мыслительных операций с целью получения эффективных решений проблемных ситуаций. Воздействие на субъект выполняет система образования. Образование должно стать обучением искусству пользоваться знаниями, вырабатывать стиль мышления, позволяющий анализировать проблемы в любой области деятельности. Обучение мышлению, или формирование культуры мышления, непосредственно в учебном процессе будет происходить тогда, когда учебный материал будет вводиться не как описательный, а как содержащий реальную проблему. Важным фактом такого учебного процесса станет переход от преимущественно нерефлексивного к осознанному овладению мыслительными приемами и операциями, т.е. знания должны уступить способам деятельности и творчества [2].

Процесс творчества обучающихся можно осуществлять с помощью теории, лежащей в основе такой технологии, как ТРИЗ.

ТРИЗ-педагогика как научное и педагогическое направление возникло в конце 80-х гг. в России. Ее основой была теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) отечественной (советской) школы Генриха Сауловича Альтшуллера (изобретатель, писатель-фантаст).

ТРИЗ-педагогика ставит целью формирование богатого мышления и воспитание творческой личности, подготовленной к решению сложных проблем в различных областях деятельности. Ее отличие от известных средств проблемного обучения – в использовании мирового опыта, накопленного в области создания методов решения изобретательских задач. Конечно, этот опыт переработан и согласован с целями педагогики [3].

Современная ТРИЗ-педагогика включает в себя курсы, они позволяют учащимся изобретать новое, самореализоваться в творчестве. Следует различать ознакомительный и инструментальный уровень освоения ТРИЗ-методик. Обязательным условием качественного, инструментального обучения в ТРИЗ-педагогике является освоение не только соответствующих методик, но и способов их создания.

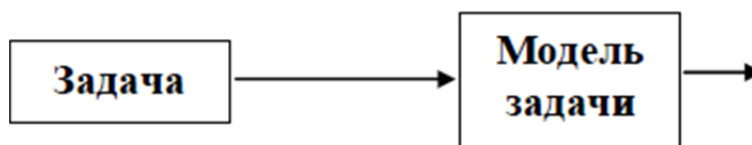
Говоря о творчестве, креативном мышлении, можно задаться вопросом: являются ли эти способности врожденными или же они могут поддаваться влиянию окружения?

Впервые ТРИЗ была апробирована в 60-е гг. XX столетия в кружках технического творчества, где обучение проводили инженеры и педагоги, прошедшие подготовку на семинарах Г. С. Альтшуллера. На этих занятиях детей учили творческому процессу: придумывать новые, до тех пор невиданные самолеты, машины, а затем изготавливать их модели. Эти модели участвовали в различных конкурсах как в Советском Союзе, так и за рубежом. При этом они очень часто становились победителями выставок и получали патенты на изобретение. Именно тогда впервые было поставлено под сомнение, что творческий потенциал – это врожденный талант. ТРИЗ-педагоги утверждали, что любого ребенка можно научить творческому процессу.

ТРИЗ-педагогику с уверенностью можно назвать инновационной педагогической моделью, несмотря на ее солидный возраст. Главной целью ТРИЗ является формирование творческой, ярко мыслящей, креативной личности. На сегодняшний день, вероятно, исключительно ТРИЗ-направление может похвастаться столь широким кругом своих учеников, включая дошкольников и специалистов узких отраслей.

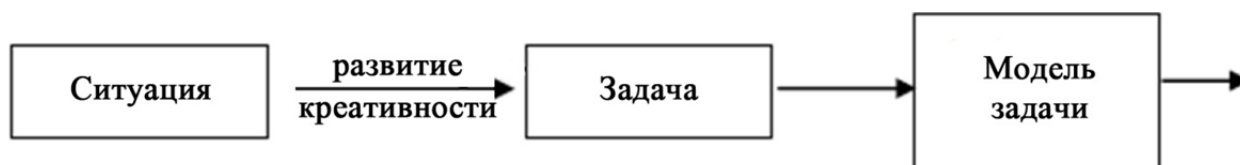
Основная идея данной педагогической технологии – «Учись мыслить смело!». Те, кто сталкивался с ТРИЗ, не только начинают мыслить и решать поставленные задачи иным способом, но и значительно меняют отношение к миру. Кроме обучения творческой деятельности в задачи триз-педагогики входит ознакомление обучающихся с приемами творческого воображения, развитие умения и навыка решения изобретательских задач. Изучение материала школьных предметов на основе ТРИЗ позволяет обучающимся видеть связь науки с жизнью, глубже разбираться в его закономерностях, формирует у них стиль мышления, помогающий приобретать новые знания не только на уроках, ведущихся в рамках ТРИЗ-педагогики, но и при самостоятельном изучении.

Традиционно при решении текстовых задач рекомендуется от условия задачи переходить к ее модели, т.е. дальнейшее решение задачи описывается по следующей схеме [4]:



Анализируя данную схему, можно прийти к выводу, что при решении задач сложно выполнить требования ТРИЗ-технологии.

Дополним систему компонентами, которые создадут новую модель, соответствующую предлагаемым требованиям.



Строго говоря, переход от ситуации к задаче помогает развивать на уроках математики нестандартность, вместе с тем при использовании данной схемы методика по применению модели перехода от задачи, бесспорно, нужна для сохранения других учебных целей.

Задача характеризуется наличием четкой формулировки, условие содержит все необходимые данные в явном виде, метод решения, как правило, известен и представляет собой последовательность стандартных операций, правильный ответ определен однозначно. Ситуация же имеет неявное условие, различные пути решения, вследствие чего она схожа с проблемными ситуациями, возникающими в жизни.

Пример 1. Требуется изготовить из жести ведро без крышки данного объема V цилиндрической формы. Каковы должны быть высота цилиндра и радиус основания, чтобы на изготовление ведра ушло наименьшее количество материала?

Данный пример – практико-ориентированная задача, и ее решение заключается в применении производной (задача на максимум и минимум). Это задача, а не ситуация, так как дана четкая формулировка условия, все необходимые данные предложены в явном виде, способ решения представляет собой последовательность стандартных операций.

Пример 2. Как можно, не переплывая реки, измерить ее ширину?

Данный пример – ситуация. Из условия задания не полностью понятно, какими предметами можно пользоваться, какая река. К решению этой ситуации можно подойти с нескольких сторон, кроме того, в каждом случае можно перейти к формулировке новой задачи (модели).

Переход задачи к ее модели для решения довольно успешно применяется в основной школе, а переход от ситуации к задаче используется исключительно «бессознательно», именно он поможет в развитии творческих способностей у обучающихся на уроках математики в школе.

Очень часто затруднительно сразу определить пути решения заданий, необходима методика, которая детализирует ход решения задачи. Для этого требуется точный анализ взаимодействия веществ и энергии в оперативной зоне задачи с точки зрения ТРИЗ.

Найти выход из положения в данной теории позволяет так называемый вепольный анализ. Слово «веполь» образовано от слов «вещество» и «поле». Вепольный анализ проводится там, где выявлено противоречие в условии задачи. Здесь обязательно должны быть два компонента, благоприятно или неблагоприятно взаимодействующие между собой, и поле P , которое связывает эти два вещества.

Будем рассматривать вепольный анализ, основанный на двух правилах:

1) если одно вещество неблагоприятно действует на другое, то между ними вводят третье вещество;

2) если поле неблагоприятно действует на вещество, то между ними вводят второе поле, нейтрализующее действие первого, или его неблагоприятное действие притягивает к себе третье вещество.

В изучении учебных математических задач в роли «веществ» представлены объекты математики (геометрические фигуры, числа, соотношения), а в качестве поля – свойства объектов, их объединение и т.п.

Пример 3. Может ли пятизначное число равняться произведению своих цифр?

Решение. Применим вепольный анализ ТРИЗ, т.е. определим не менее двух веществ и поле, действующее на них.

Пусть $\overline{abcde}$ – пятизначное число. Произведение цифр этого числа есть $a \times b \times c \times d \times e = M$. Рассмотрим два вещества

$$R_1 = \overline{abcde}, R_2 = M$$

и поле П, действующее на вещества «неблагоприятно» (вещества между собой объединены, изменение одного вещества ведет к изменению другого, что затрудняет нахождение такого вещества, чтобы $R_1 = R_2$). Применим первое правило вепольного анализа, введем новое вещество R_3 , оттягивающее на себя неблагоприятное действие поля П. Таким образом, решение задачи на вепольном языке определено. Затем необходимо выявить третье вещество, оттягивающее на себя неблагоприятное действие поля. Это вещество должно взаимодействовать с R_1 и R_2 . Вспоминая условие задачи, приходим к выводу, что надо найти такое число, которое легко сравнивается с числами $\overline{abcde}$ и M . Тогда в качестве такого вещества можно взять число $\overline{abcde} \geq a \cdot 10^4$, а $abcde < a \cdot 10 \cdot 10 \cdot 10 \cdot 10 = a \cdot 10^4$, получим $\overline{abcde} > abcde$. Видим, что пятизначное число не может равняться произведению своих цифр.

Ответ: не может.

Пример 4. Как нужно у квадрата срезать 4 угла, чтобы получился правильный восьмиугольник?

Используя вепольный анализ, получаем, что есть одно вещество T и на него негативно действует некоторое поле П (первоначально трудно увидеть положительные стороны действия поля П). Второе правило требует, что необходимо внести новое поле Π_1 . Оно создает определенное действие по отношению к геометрическим объектам, в этом случае можно говорить о движении. Тогда решение задачи сводится к выявлению какого-либо движения для ответа на поставленный вопрос задачи. В книге «Математическая шкатулка» [5] предлагается движение, заключающееся в повороте квадрата, тогда композиция двух квадратов будет правильным восьмиугольником.

При использовании элементов вепольного анализа решение задачи сводится к нахождению третьего вещества или нового поля, что значительно легче решения первоначальной задачи. Начальные рассуждения на вепольном языке кажутся слишком «затянутыми» и затруднительными, но, как показывает практика, при хорошей отработке элементов вепольного анализа их использование при решении задач происходит уже «подсознательно».

Под методами решения изобретательских задач прежде всего подразумеваются приемы и алгоритмы, разработанные в рамках ТРИЗ; а также такие известные методы, как мозговой штурм [6], морфологический анализ, метод проб и ошибок. Данные методы можно довольно успешно применять при решении математических задач.

В рамках факультативных занятий был разработан и проведен курс развития креативного мышления. Целью курса является помощь в развитии креативной мыслительной деятельности средствами математики. Для проверки действенности применения технологии ТРИЗ обратимся к результатам исследования эффективности данной методики. Исследование было проведено на базе МБОУ классическая гимназия № 1 имени В. Г. Белинского г. Пензы среди учащихся 6 классов в количестве 28 человек.

В процессе исследования уровня творчества обучающихся в начале года был проведен тест Гилфорда, в котором изучаются следующие параметры: беглость, гибкость, оригинальность, точность. Кратко опишем каждый из факторов:

1) беглость (легкость, продуктивность) – этот фактор характеризует беглость творческого мышления и определяется общим числом ответов;

2) гибкость – фактор характеризует гибкость творческого мышления, способность к быстрому переключению и определяется числом классов (групп) данных ответов;

3) оригинальность – фактор характеризует оригинальность, своеобразие творческого мышления, необычность подхода к проблеме и определяется числом редко приводимых ответов, необычным употреблением элементов, оригинальностью структуры ответа;

4) точность – фактор, характеризующий стройность, логичность творческого мышления, выбор адекватного решения, соответствующего поставленной цели.

После проведения курса развития креативного мышления, анкетирования, разработки и защиты научных проектов на начало второго полугодия результаты изменились.

В экспериментальной группе по всем параметрам наблюдается рост показателей от 4 до 18 %.

Все сказанное дает нам право говорить о необходимости и возможности дальнейшего исследования по применению инструментов ТРИЗ-педагогике в преподавании математики.

Список литературы

1. Гин, А. А. Приемы педагогической техники / А. А. Гин. – М. : Вита-Пресс, 2007. – 112 с.
2. Меерович, М. И. Основы культуры мышления / М. И. Меерович, Л. И. Шрагина // Школьные технологии. – 1997. – № 5. – С. 34–38.
3. Альтшуллер, Г. С. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности / Г. С. Альтшуллер, И. М. Верткин. – Минск : Беларусь, 1994.
4. Канин, Е. С. Учебные математические задачи / Е. С. Канин. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2004. – 154 с.
5. Нагибин, Ф. Ф. Математическая шкатулка / Ф. Ф. Нагибин, Е. С. Канин. – М. : Дрофа, 2006. – 270 с.
6. Гин, А. А. Бескровная Атака. Технологии проведения учебного мозгового штурма / А. А. Гин // Педагогика + ТРИЗ. – № 3. – Минск : ПолиБиг, 1997. – 64 с.

Гусарова Елена Васильевна

магистрант,
Пензенский государственный университет
E-mail: pippo@pnzgu.ru

Gusarova Elena Vasil'evna

master degree student,
Penza State University

УДК 372.851

Гусарова, Е. В.

Решение задач на уроках математики с помощью ТРИЗ-технологий / Е. В. Гусарова // Вестник Пензенского государственного университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 22–26.

В. О. Захарова

ЦВЕТОТАНЦЕТЕРАПИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье раскрыты структура и содержание реализации цветотанцетерапии как метода изучения формирования готовности будущих хореографов к профессиональной деятельности на основе диагностики развития творческого мышления Г. В. Бурцевой, методики диагностики творческих способностей – диагностики невербальной креативности (методика Е. Торренса, адаптирована А. Н. Ворониным, 1994), а также бесед, опросов, длительного включенного наблюдения за процессом решения студентами учебных и творческих заданий.

Ключевые слова: технология, профессиональная подготовка, мониторинг, цветотанцетерапия.

Образовательные учреждения выполняют социальный заказ общества и, следовательно, его развитие диктует изменения в подходах к образованию. Возникновение новых направлений в хореографии вызывает необходимость инновационного подхода к профессиональной подготовке специалистов в этой области, однако эта проблема недостаточно разработана в теории и методике профессионального образования. Ученые, специалисты в области профессионального образования в вузах культуры и искусств констатируют, что «уровень профессиональной подготовки специалистов досуговой сферы свидетельствует о том, что существующая система их обучения недостаточно соответствует требованиям времени, нуждается в совершенствовании» [1, с. 117]. «Изменяется и сам объект профессиональной деятельности специалиста (педагога-хореографа) – дети. Их образовательные возможности, темп освоения учебной программы напрямую зависят от готовности специалиста и последующего его желания продолжать работу в образовательных учреждениях. Реформирование системы дополнительного образования, а также изменение состояния здоровья детей вносит свои коррективы в профессиональную подготовку педагога-хореографа» [2].

Содержательная унификация профессии приводит к изменению ранее существовавших специальностей, это касается, в частности, и специальности «режиссер-балетмейстер». В 1997 г. она была изменена на специальность «режиссура в хореографии», которая существовала до 2002 г. В настоящее время в Государственном образовательном стандарте специальность 050600 «Искусство хореографии» предполагает, что «хореограф в профессиональном искусстве по собственному замыслу на основе музыкального произведения создает как оригинальную хореографическую композицию, так и постановку произведения классического балетного наследия, объединяя и направляя при этом творчество танцовщиков, художника, композитора, дирижера». В рамках этой специальности существует квалификация «балетмейстер-репетитор», а в рамках специальности 050700 «Педагогика балета» – квалификация «балетмейстер-педагог» [3].

Квалификационные требования ФГОС СПО к специалистам-хореографам в системе любительского искусства по специальности 071501 «Народное художественное творчество», квалификация «руководитель танцевального коллектива, преподаватель», основываются на специфике будущей специальности – руководство танцевальным коллективом, что предполагает не только творческую (постановочную) работу, но и управленческие функции. В Госстандарте по этой специальности предусматриваются следующие аспекты деятельности: художественно-творческая, педагогическая, организационно-управленческая работа.

Руководитель танцевального коллектива, преподаватель должен обладать профессиональными компетенциями следующего характера:

1) художественно-творческая деятельность (проводить постановочно-репетиционную работу в творческом коллективе, обеспечивать концертно-исполнительскую деятельность коллектива и отдельных ее участников, составлять учебные и концертные программы, календарно-тематические и поурочные планы работы);

2) педагогическая деятельность (проводить учебно-тренировочную, образовательно-воспитательную работу, построение и проведение уроков в зависимости от возрастных и психологических особенностей участников коллектива);

3) организационно-управленческая деятельность (исполнять обязанности руководителя коллектива, планировать, организовывать и контролировать работу коллектива исполнителей).

Несмотря на специфику творческой деятельности (в профессиональном или любительском искусстве), стилевую принадлежность (балетмейстер классического балета, народного или современного танца), образовательный уровень (вузы культуры, искусства, колледжи), место дальнейшей профессиональной деятельности (театр, ансамбль народного танца, любительский коллектив, школа искусств и т.д.), суть творческой профессии (балетмейстера, режиссера балета, хореографа, педагога-хореографа, балетмейстера-педагога) – создание танца, хореографического произведения.

Специфика будущей направленности профессиональной деятельности не изменяет содержание специальной подготовки. В ее основе – обучение базовым принципам создания хореографического произведения и специфическим педагогическим качествам.

Система хореографического образования складывалась в нашей стране на протяжении многих лет, она до сих пор действует и дает положительные результаты в области подготовки высокопрофессиональных исполнителей и балетмейстеров в условиях высшего образования, основанного на уже имеющихся у студентов танцевальных навыках и способностях.

Эта система профессиональной подготовки за последние десятилетия радикально не изменилась. В ее основе лежат программы и методики обучения, разработанные много лет назад. Анализируя эти методики преподавания хореографических дисциплин, можно сказать, что они, как правило, абстрагированы от конкретных творческих личностей, не учитывают художественную индивидуальность, которая является основой творчества в хореографии, и не актуальны для профессиональной подготовки специалистов среднего профессионального образования, пришедших в учреждение без профессионального танцевального опыта.

Нельзя не согласиться с мнением В. Ю. Никитина о том, что «для более эффективного формирования профессиональных умений и навыков в новой для вуза области хореографического образования необходима гармонизация баланса потребностей хореографической практики в специалистах данного профиля и развития инновационных моделей профессионального хореографического образования» [3]. Это актуализирует проблемы способов развития творческой самостоятельности обучающихся, воображения, способности мыслить хореографическими образами, роли их социализации в развитии смыслообразования, решение которых во многом основывается на готовности личности к реализации моторно-образной рефлексии, которая развивается посредством цветотанцетерапии [4].

Результаты обработки, полученные в ходе формирующего эксперимента, данных диагностирующих заданий и контрольных срезов, позволили проследить динамику развития готовности будущих хореографов к профессиональной деятельности с начала эксперимента и до его завершения. Проверка выдвинутой в исследовании гипотезы осуществлялась в экспериментальной и контрольной группах. Опытнo-экспериментальная ра-

бота проводилась в течение трех лет с привлечением студентов отделения хореографического творчества Пензенского колледжа искусств. В качестве экспериментальной группы был выбран курс В2 набора 2012/13 учебного года в количестве 12 человек (отсев – два человека после 1 курса обучения в колледже). Контрольной группой стал курс В1 набора 2012/13 учебного года в количестве 12 человек (отсев – четыре человека после 1 курса обучения в колледже). В обеих группах занятия велись одним и тем же педагогом, по одному учебному плану и было затрачено равное количество учебного времени. Однако методика отличалась тем, что в экспериментальной группе развитие творческого мышления студентов в процессе изучения профессионально значимых дисциплин строилось на основе цветотанцетерапии.

Основными методами осуществления и подведения итогов опытно-экспериментальной работы были беседа, опрос, анкетирование, тестирование, длительное включенное наблюдение за процессом решения студентами учебных и творческих заданий, анализ, обобщение, систематизация, сопоставление, конкретизация, видеосъемка.

В ходе эксперимента были использованы диагностики развития творческого мышления Г. В. Бурцевой. Выявлено, что «мышление» для хореографа имеет специфическое значение. В высказываниях-ответах опрошенных рядом с понятием «мышление» обязательно употребляются дополнительные эпитеты: «творческое мышление», «ассоциативное мышление», «оригинальное мышление», «нестандартное мышление» и др. Это косвенно подтверждает вывод исследования о том, что хореографическое мышление, являясь одним из специфических видов творческого мышления, имеет общие с ним черты: оригинальность, ассоциативность, пластичность, подвижность и др. Для измерения творческого мышления была проведена методика диагностики творческих способностей – диагностика невербальной креативности (методика Е. Торренса, адаптирована А. Н. Ворониным, 1994), в ходе которой обнаружилось, что с творческим уровнем мышления приходят в колледж единицы. Все зависит от того, какие возможности для реализации творческого потенциала студенту предоставит обучающая среда. Поэтому творческое мышление в условиях профессионального обучения, как показывает практика, не развивается, а высвобождается благодаря непрерывному поиску социально активных методов формирования профессионального мышления.

Результаты анкетирования позволяют сделать следующие выводы:

1. При ответе на вопрос, который дает возможность определить мотивацию обучения, виден существенный разрыв между контрольной и экспериментальной группой. В контрольной группе только 30 % ощущают в себе талант и пытаются его реализовать, в экспериментальной группе – 70 %.

2. 60 % опрошенных в контрольной группе поступают в колледж искусств, поскольку это единственный путь продолжить занятия хореографией, т.е. обеспечить достижение осознанной цели стать хореографом, руководителем танцевального коллектива студенты перед собой не ставят, в экспериментальной группе таких только 30 %.

3. Уровень самооценки способностей в контрольной группе: хорошие – 60 %, средние – 30 %, плохие – 10 %, в экспериментальной группе: хорошие – 70 %, средние – 20 %, плохие – 10 %.

Однако в ходе эксперимента столкнулись с определенными трудностями.

1. Студенты контрольной группы категорически не могли и не хотели экспериментировать с движением и искать свою индивидуальную лексику. Технические навыки, вложенные с детства определенной танцевальной школой, коллективом, с одной стороны, позволили добиться высокого уровня профессионализма во владении своим двигательным аппаратом, но, с другой стороны, ограничили студентов, навязали определенные движенческие рамки. В экспериментальной группе, напротив, студенты охотнее изучали свое «тело» и искали собственную лексическую единицу, присущую только им.

2. Определенным недостатком была привычка, опять же выработанная годами профессиональной подготовки, исполнять движения только под музыкальное сопровождение. Студенты не могли выйти за рамки навязываемых музыкой ритмов и образов. Им было трудно использовать музыкальное сопровождение только как стимул, обычно все задания сводились только к раскрытию музыкальных акцентов. Однако экспериментальные поиски дали определенные результаты: студенты расширили свой двигательный диапазон и получили навыки импровизационного исполнения, стали более свободны в движении, раскрытии хореографического образа, приобрели навыки невербального общения и умения создавать основу для создания самостоятельных композиций.

Для полноценной и по-настоящему объективной проверки полученных данных целесообразно провести исследования на большем числе испытуемых. А также необходимо процесс вступительных экзаменов и этапы профессиональной подготовки в колледже (1–4 курсы) рассматривать как единый, последовательный, диагностический период, основанный на систематическом и длительном наблюдении.

Список литературы

1. Киселева, Т. Г. Основы социально-культурной деятельности : учеб. пособие / Т. Г. Киселева, Ю. Д. Красильников. – М. : МГУК, 1995.
2. Богачева, Ю. В. Формирование профессиональной готовности к практической деятельности педагогов-хореографов в вузах культуры и искусств : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Богачева Ю. В. – Москва : МГУКИ, 2007.
3. Никитин, В. Ю. Профессионально-педагогическая подготовка балетмейстера в учебных заведениях культуры и искусств : дис. ... д-ра пед. наук / Никитин В. Ю. – Москва : МГУКИ, 2007.
4. Захарова, В. О. Развитие творческих способностей студентов ссузов в процессе профессиональной подготовки / В. О. Захарова // Вестник Пензенского государственного университета. – 2014. – № 1 (5).

Захарова Валентина Олеговна
преподаватель хореографии,
Пензенский колледж искусств
E-mail: bogifem1@mail.ru

Zakharova Valentina Olegovna
choreography teacher,
Penza College of Arts

УДК 377.5

Захарова, В. О.

Цветотанцетерапия как технология профессиональной подготовки студентов / В. О. Захарова //
Вестник Пензенского государственного университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 27–30.

М. А. Кирилина

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье представлены выводы и результаты исследования по проблеме формирования познавательной активности младших школьников в процессе реализации технологии проблемного обучения. Рассмотрены возможности решения проблемы на основе развития готовности младших школьников к реализации универсальных учебных действий.

Ключевые слова: формирование, активность, технология, проблемное обучение.

Проблема познавательной активности – одна из вечных проблем педагогики. Вопросам ее развития у школьников посвящены труды многих ученых-педагогов (Л. М. Аристовой, М. А. Данилова, П. И. Пидкасистого, Г. И. Щукиной и др.).

Эта проблема и сегодня остается крайне актуальной. Необходимо обогащать учебный процесс интересным содержанием, новыми формами и приемами работы. Содержание знаний само по себе служит источником стимуляции познавательных интересов. Эту его функцию обосновывает в своих исследованиях Г. И. Щукина: «Стимуляция познавательных интересов школьников поступает из содержания учебного материала, которое несет учащимся новую неизвестную еще ранее информацию, вызывающую чувство удивления перед тем, как богат мир и как мало он еще открыт ему, ученику. Содержание знаний включает в себе возможности по-новому проникнуть в уже известное, открывать в имеющихся знаниях новые грани, рассматривать их под новым углом зрения и испытывать при этом глубочайшее чувство удовлетворения, что теперь ты знаешь предмет лучше, глубже и основательнее. Содержание знаний несет в себе и такой важный стимул познавательного интереса, как осознание и понимание практической роли познания» [1].

Познавательная активность – это действие эмоционально-оценочного отношения обучаемого к процессу и результату познания, которое проявляется в стремлении человека учиться, преодолевая на пути приобретения знаний определенные трудности, прилагая максимум волевых усилий, энергии в умственной работе [2].

Следует отметить, что особое внимание уделяется проблеме формирования познавательной активности у детей младшего школьного возраста, так как степень ее решения в данный возрастной период определяет эффективность обучения на следующих этапах образования. Процесс познания у младших школьников не всегда целенаправлен, в основном неустойчив, поэтому учителю важно развивать познавательную активность младших школьников в различных видах деятельности.

С. Т. Шацкий уделял самое серьезное внимание проблеме интереса в обучении. А. С. Макаренко разработал некоторые методические приемы поддержания и развития интереса: подсказка, вызывающая догадку, постановка интересного вопроса, введение нового материала, рассматривание иллюстраций, наталкивающих на вопросы, и т.д. Макаренко считал, что жизнь и труд ребенка должны быть пронизаны интересом, что именно детским интересом определяется содержание образовательной работы. Дальнейшая разработка проблемы интереса была связана с переходом на классно-урочную систему обучения. Ш. А. Амонашвили разрабатывал проблему интереса в обучении ше-

стилետок. Сегодня эта проблема все шире исследуется в контексте разнообразной деятельности учащихся [3].

Познавательная активность играет в педагогическом процессе главную роль. И. В. Метельский определяет познавательный интерес следующим образом: интерес – это активная познавательная направленность, связанная с положительным эмоционально окрашенным отношением к изучению предмета с радостью познания, преодолению трудностей, созданием успеха, с самовыражением развивающейся личности.

Формирование познавательной активности школьников – одна из актуальных проблем на современном этапе развития педагогической теории и практики, поскольку в процессе учения решаются главные задачи, поставленные перед школой: подготовить подрастающее поколение к жизни, к активному участию в научно-техническом и социальном прогрессе.

Г. И. Щукина, специально занимавшаяся исследованием познавательной активности в педагогике, отмечает, что «познавательный интерес выступает перед нами как избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями» [1].

Познавательная активность носит поисковый характер. Под ее влиянием у человека возникают вопросы, ответы на которые он сам постоянно и активно ищет. При этом поисковая деятельность школьника совершается с увлечением, он испытывает эмоциональный подъем, радость от удачи [4].

Реализовать поисковый характер познавательной активности на уроке помогает технология проблемного обучения. Применение данной технологии на практике позволяет формировать у детей способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания в учебном процессе.

М. Н. Скаткин выделил три основных вида проблемного обучения:

- 1) проблемное изложение знаний;
- 2) привлечение учащихся к поиску на отдельных этапах изложения знаний;
- 3) исследовательский метод обучения.

И. Я. Лернер – активный исследователь в области проблемного обучения – утверждает, что проблемное обучение не может и не должно стать ни единственной, ни преобладающей системой обучения. Если бы школа стала на этот путь, оказалось бы, что молодое поколение вынуждено самостоятельно пройти значительную часть пути познания окружающего мира, который человечество прошло на протяжении своей истории. Проблемное обучение строится в зависимости от того, насколько это допускает проблемный материал.

Цель применения технологии проблемного обучения – научить учащихся идти путем самостоятельных находок и открытий.

Для достижения этой цели необходимо решение следующих задач:

- 1) создания условий для приобретения учащимися средств познания и исследования;
- 2) повышения познавательной активности в процессе овладения знаниями;
- 3) применения дифференцированного и интегрированного подходов в учебном и воспитательном процессе.

Применять технологию проблемного обучения можно при обучении детей исследовательской деятельности, так как это способствует становлению и развитию нравственных черт личности, настойчивости и целеустремленности, познавательной активности и самостоятельности.

Концепция проблемного обучения получила широкое распространение, тем не менее существует несколько подходов к ее трактовке.

Проблемное обучение – это совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи в

их решении, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний [5].

Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, содержание которого представлено системой проблемных задач различного уровня сложности, в процессе их решения учащиеся овладевают новыми знаниями и способами действия, а через это происходит формирование творческих способностей: продуктивного мышления, воображения, познавательной мотивации, интеллектуальных эмоций [6].

Проблемное обучение – это такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками и умениями и развитие мыслительных способностей [1].

Основой проблемного обучения на уроках является знакомство учащихся с новыми фактами путем создания проблемных ситуаций, способствующих выдвижению гипотезы, с последующим поиском доказательства справедливости выдвинутого предположения.

Структура проблемного урока

1. Организационный момент:
 - включение детей в деятельность;
 - выделение содержательной области.
2. Актуализация знаний:
 - воспроизведение понятий и алгоритмов, необходимых и достаточных для «открытия» нового знания;
 - фиксирование затруднения в деятельности по известной норме.
3. Постановка учебной проблемы:
 - определение затруднения, его место;
 - определение необходимости нового знания.
4. «Открытие» учащимися нового знания:
 - выдвижение гипотезы;
 - проверка гипотезы.
5. Первичное закрепление:
 - внешнее оформление новых алгоритмов;
 - фиксирование уже оформленного знания.
6. Самостоятельная работа с самопроверкой и самооценкой в классе:
 - самостоятельное решение типовых заданий;
 - самостоятельная проверка учащимися своей работы.
7. Повторение:
 - включение нового материала в систему знаний;
 - решение задач на повторение и закрепление ранее изученного материала.
8. Итог занятия:
 - рефлексия деятельности на уроке;
 - самооценка учащимися собственной деятельности.

На проблемном уроке создаются все условия для проявления познавательной активности учеников. Учащиеся не получают готовые знания, а в результате постановки проблемной ситуации испытывают затруднение либо удивление и начинают поиск решения, открывая новые знания самостоятельно. Затем – обязательное проговаривание алгоритма решения и применение его на практике при выполнении самостоятельной работы.

Проблемное задание вызывает со стороны учащихся живые споры, обсуждения, создается обстановка увлеченности, раздумий, поиска. Это плодотворно влияет на отношение школьника к учению.

Приемы создания проблемных ситуаций:

- подвести школьников к противоречию и предложить им самим найти способ его разрешения;
- изложить различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- предложить классу рассмотреть явление с различных позиций;
- побудить учащихся делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;
- ставить конкретные вопросы на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику, рассуждение;
- определить проблемные теоретические и практические задания;
- ставить проблемные задачи (например, с недостающими, избыточными или противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками) [7, с. 231].

Обратимся к опыту работы гимназии № 1 (г. Пензы), которая реализует систему развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. В основе данной системы лежит поисково-исследовательский метод – метод привлечения учеников к самостоятельным и непосредственным наблюдениям, на основе которых они устанавливают связи предметов и явлений действительности, делают выводы, узнают закономерности.

Внесение элемента исследования в учебную деятельность способствует воспитанию у школьников активности, инициативности, любознательности, развивает их мышление, поощряет потребность детей в самостоятельных поисках.

Учебное задание В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин толковали как цель, которая стоит перед учеником в форме проблемного задания, которое создает учебную (проблемную) ситуацию. Во время ее решения ученики усваивают общий способ работы с материалом, распространяя его на решение других задач. Овладение этим способом его применения является главной целью учебной деятельности.

Поставив перед учениками учебное задание, учитель организует его разрешение, т.е. собственно поисковую деятельность. Для этого он должен быть реальным участником совместного поиска, а не его руководителем. Все его рассуждения о конкретных действиях учеников, предложения относительно вариантов решения задач должны быть открытыми для критического анализа и оценивания так же, как и действия учеников.

Учебные действия. Суть их заключается в решении учебной задачи. К таким действиям относятся:

- выделение проблемы в поставленной задаче;
- выделение общего способа решения проблемы на основе анализа общих отношений в материале, который изучается;
- моделирование общих отношений учебного материала и общих способов решения учебных проблем в предметной, графической или буквенной форме;
- конкретизация и обогащение отдельными проявлениями общих отношений и общих способов действия;
- контроль за процессом и результатами учебной деятельности, за выполнением предыдущих задач;
- оценка усвоения общего способа как результата решения учебной задачи.

Убедившись, что учебное задание разрешено, т.е. установлен и зафиксирован выходной способ действия, учитель организует оценивание решения [7].

Итак, с помощью проблемного обучения решаются многие педагогические задачи:

- самостоятельный поиск новой информации;
- самостоятельная работа с учебником;
- овладение навыком решения задачи;
- воспитание активной личности, формирование инициативности, ответственности, способности к сотрудничеству;

- развитие личностных качеств;
- прочность усвоения знаний, так как путем поиска разрешения проблемной ситуации достигается полное понимание материала;
- решение проблемы психологического комфорта на уроках.

Проблема – это затруднение, сложный вопрос, задача, требующие разрешения, т.е. действий, направленных в первую очередь на исследование всего, что связано с данной проблемной ситуацией.

Умение видеть проблемы – интегральное свойство мышления. Развивается оно в течение длительного времени в самых разных видах деятельности [8].

Применение в учебном процессе проблемных ситуаций помогает учителю выполнить одну из важных задач, поставленных реформой школы, – формировать у учащихся самостоятельное, активное, творческое мышление. Развитие же таких способностей может осуществляться лишь в творческой самостоятельной деятельности учеников, специально организуемой учителем в процессе обучения. Поэтому педагог должен знать о тех условиях, в которые следует ставить школьников, чтобы стимулировать подлинное продуктивное мышление.

Список литературы

1. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебной деятельности / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1971.
2. Цукерман, Г. А. Учебная задача – точка роста поисковой активности. Комментарий к видеозаписям уроков. Ч. 3 / Г. А. Цукерман. – М. : АПКИППРО, 2005.
3. Кульбякина, Л. Я. Вопросы в методике преподавания математике / Л. Я. Кульбякина, Т. Н. Зотова // Начальная школа. – 2004. – № 7. – С. 117–122.
4. Бахир, В. К. Развивающее обучение / В. К. Бахир // Математика в школе. – 2004. – № 6.
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глобова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2006.
6. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь для студентов высших и средних педагогических заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2005.
7. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989.
8. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. ; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008.

Кирилина Мария Александровна

учитель начальной школы,
Гимназия № 1, г. Пенза
E-mail: Malyshka_Mari@gmail.com

Kirilina Mariya Aleksandrovna

primary school teacher,
High school № 1, Penza

УДК 373.31

Кирилина, М. А.

Формирование познавательной активности младших школьников в процессе реализации технологии проблемного обучения / М. А. Кирилина // Вестник Пензенского государственного университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 31–35.

Н. Н. Крылова

САМОСОЗНАНИЕ: СТРОЕНИЕ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ

Аннотация. В статье представлен обзор психолого-педагогических исследований по проблеме самосознания и его компонентного состава; исследовано строение каждого структурного компонента, установлены взаимосвязи между ними; особое внимание уделено малоизученному компоненту «саморегуляция» и обобщению основных теоретических положений в отношении сущности и структуры саморегуляции.

Ключевые слова: самосознание, самопознание, самоотношение, саморегуляция.

Проблема исследования сущности самосознания, его состава и специфики взаимодействий компонентов приобретает в последнее время новое звучание.

Несмотря на то, что существует множество работ, посвященных проблеме самосознания, на сегодняшний день наиболее изучены и методологически проработаны позиции, касающиеся компонентов «самопознание» и «самоотношение», и до сих пор малоизученным остается компонент «саморегуляция». Это объясняется отсутствием единого терминологического аппарата, существованием множества авторских концепций, нередко противоречиво трактующих терминологическое поле самосознания и каждого отдельного компонента.

Сегодня в современных исследованиях самосознание обозначается как сложная многокомпонентная открытая саморегулирующаяся система, каждый компонент которой сам имеет разветвленную структуру с множеством взаимосвязей между ее элементами [1, с. 627].

Впервые четкое представление о трехкомпонентном составе самосознания дано в работе И. И. Чесноковой (1977). В его структуру автор включает самопознание, эмоционально-ценностное отношение к себе и саморегулирование поведения личности. Эта же трехкомпонентная структура самосознания прослеживается в работах таких исследователей, как Р. Бернс [2], И. С. Кон [3], В. И. Моросанова, Н. И. Сарджвеладзе, В. В. Столин, И. И. Чеснокова и др.

Исследование строения каждого компонента самосознания позволяет не только понять его сущность, но и установить связи между ними, изучить характер влияния на компонент «саморегуляция».

Итак, рассмотрим компоненты самосознания в соответствии с временной последовательностью их становления в онтогенезе.

Л. С. Выготский обозначает направление развития самосознания – от самопознания к самоотношению и саморегуляции. Эта же позиция прослеживается и у И. И. Чесноковой, которая считает самопознание начальным звеном, основой существования и проявления самосознания [4, с. 90].

«Самопознание – сложный, многоуровневый процесс, индивидуализировано развернутый во времени» [4, с. 95]. Разворачивается процесс самопознания на двух уровнях в рамках соответствующих систем: вначале в системе «Я – другой человек», затем в системе «Я–Я». В каждой из них используются такие внутренние приемы, как самовосприятие и самонаблюдение, позднее включается самоанализ. Причем «знание о себе» постоянно совершенствуется (И. И. Чеснокова). Процесс самопознания непрерывно «сопряжен с разнообразными переживаниями, которые в дальнейшем также обобщаются в эмоционально-ценностное отношение личности к себе» [4, с. 89].

И. И. Чесноковой показана взаимосвязь этих двух компонентов самосознания. Самоотношение возникает и формируется в процессе самопознания на разных его уровнях. Это взаимодействие в едином акте самосознания определяет их развитие отдельно и становление самосознания в целом.

Обобщение авторских положений приводит к выводам о том, что компонент «самопознание» рассматривается как отправная точка развития самосознания. Оно интегрирует все знания о себе, которые складываются изначально в системе «Я – другой человек». Затем их дальнейшее формирование переносится в «Я–Я»-систему, где происходит их концентрация в самоотношение.

Рассмотрим строение компонента «самоотношение» под углом установления взаимосвязей его внутренних элементов с компонентами «самопознание» и «саморегуляция».

Как показывает обобщение многочисленных отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблеме самоотношения, особый интерес с функциональной точки зрения представляет его структурный компонент «самооценка».

Характер взаимосвязи в системе «самоотношение – самооценка» воспринимается исследователями по-разному:

- самооценка – структурный компонент самоотношения (К. Роджерс);
- самоотношение включается в структуру самооценки (Р. Бернс);
- самоотношение приравнивается к самооценке (К. Куперсмит) или отождествляется с ней (А. Г. Спиркин);
- самоотношение – производное от совокупности отдельных самооценок (И. С. Кон).

Более того, самооценка выступает как сложный интегративный элемент самосознания, объединяющий компоненты «самопознание» и «самоотношение». «Результаты интегративной работы в сфере самопознания, с одной стороны, и в сфере эмоционально-ценностного отношения – с другой, объединяются в особое образование самосознания личности – в ее самооценку» [4, с. 120].

Интерес представляет позиция В. Г. Маралова (2004), демонстрирующая то же интеграционное взаимодействие исследуемых компонентов. Как отмечает автор, самопознание и самоотношение как независимые процессы интегрируются в единую деятельность самооценивания, в результате чего складывается представление о себе, образ Я, Я-концепция.

«Самооценка рассматривается как особый аппарат, внутренний механизм, необходимое условие саморегуляции» [5, с. 187].

Таким образом, в едином акте самосознания самооценка выступает интегратором, устанавливающим взаимосвязи между компонентами «самопознание» и «самоотношение», оказывающими влияние друг на друга.

Рассматривая структуру самоотношения, В. В. Столин (1983) выделяет когнитивную и эмоциональную составляющие отношения личности к себе [6].

Эти компоненты переплетаются и взаимообуславливают друг друга, приравниваются или противопоставляются друг другу. Причем эмоциональный (аффективный) компонент более ранний в онтогенетическом плане и менее осознаваемый (В. В. Столин).

В работах Н. И. Сарджвеладзе (1989) строение самоотношения дополнено конативным компонентом, в основе которого лежит готовность к определенным действиям в собственный адрес.

С. Р. Пантилеев выделяет оценочную и эмоционально-ценностную подсистемы самоотношения. Оценочная подсистема включает самоуважение, чувство компетентности, чувство эффективности; эмоционально-ценностная подсистема – аутосимпатию, чувство собственного достоинства, самооценку, самопринятие. Обе подсистемы постоянно взаимодействуют и взаимовлияют друг на друга, по-разному связаны с личностными характеристиками и занимают особое место в системе саморегуляции личности. «Природа само-

отношения... не замыкается внутренним пространством личности и ее самосознания, а через мотивы связывается с реальной жизнедеятельностью субъекта» [7, с. 223].

Непосредственная связь самоотношения с саморегуляцией прослеживается и в исследовательской позиции Н. И. Сарджвеладзе, который в структуре самоотношения выделяет когнитивный компонент. Этот компонент выступает необходимым звеном в саморегуляции и самоконтроле поведения на личностном уровне человеческой активности. «Лишь имея сложившиеся представления о себе и определенным образом относясь к себе, личность способна регулировать и контролировать свою деятельность» [8, с. 192].

Под «саморегулированием поведения» И. И. Чеснокова (1977) подразумевает «такую форму поведения, которая предполагает момент включенности в него результатов самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе» [4, с. 126]. «Возникая и формируясь в собственной практической деятельности личности, ее общении с другими, знание о себе и эмоционально-ценностное отношение уже с самого начала целесообразны, они не являются для себя и в себе существующими образованиями, а в том виде, в котором они постепенно складываются, включаются в регуляцию поведения» [4, с. 129].

Позднее С. Р. Пантилеев, В. В. Столин замыкают компоненты «самопознание» и «самоотношение» самосознания в единую структуру, «Я»-концепцию, находящую свое выражение в поведении и деятельности. Однако сами механизмы связи самосознания с конкретным поведением и деятельностью, т.е. с компонентом «саморегуляция», до сих пор не раскрыты (В. И. Моросанова, Е. А. Аронова).

Фактически впервые тесное взаимодействие всех компонентов самосознания показывает И. И. Чеснокова (1977). «Саморегулирование выступает в глубоком единстве с самопознанием и эмоционально-ценностным отношением к себе, тем самым создавая единство существования и осуществления целостного психического процесса – самосознания» [4, с. 134].

Саморегулирование, согласно позиции И. И. Чесноковой, аналогично в реализации компоненту «самопознание». Автор выделяет те же системы регуляции поведения и деятельности: «Я–другие» и «Я–Я». Цель саморегулирования в системах, с одной стороны, сводится к адаптации к людям и обществу; с другой – направлена на преобразование личностью самой себя.

И. И. Чеснокова разграничивает два типа саморегулирования и во временном аспекте. Первый проявляется как регуляция поведения в конкретной ситуации деятельности, общения. Второй направлен на регуляцию поведения на протяжении длительного времени в форме систематической работы личности над собой. «Эта форма регуляции основывается на опыте и итогах самопознания, сконцентрировавшихся в понятии о себе как личности с определенными стабильными особенностями, отличающими ее от других» [4, с. 143].

Позже Ю. А. Миславский обозначает эти уровни регуляции как деятельностный и личностный, причем каждый имеет свое функциональное значение. Регуляция деятельности «...заключается в обеспечении соответствующих ситуативным условиям деятельности преднастроек субъекта, контроля за текущими результатами исполнительских действий. Процесс же личностного регулирования направлен на обеспечение в индивидуе определенных личностных качеств, которые проявляются в разных формах активности, сохраняются на достаточно протяженных отрезках жизни и способствуют успеху в разных видах субъектных и объектных преобразований» [9, с. 43].

«Саморегуляция служит функциональным средством субъекта, позволяющим ему мобилизовать свои личностные и когнитивные возможности, выступающие как психические ресурсы для реализации собственной активности» [10, с. 306].

На современном этапе саморегуляция произвольной активности обозначается как системно-организованный психический процесс по инициации, построению, поддержа-

нию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, направленными на выдвижение и достижение принимаемых человеком целей (О. А. Конопкин, 1980, 1990; В. И. Моросанова и В. И. Степанский, 1990).

Внутреннее строение саморегуляции было представлено в виде структурно-функциональной модели в исследованиях О. А. Конопкина (1980, 1989, 1995 и др.). В качестве функциональных звеньев модели осознанного саморегулирования рассматриваются цели деятельности, модели значимых условий, программы исполнительских действий, критерии успешности, оценки результатов и коррекции действий. Каждое звено реализуется соответствующим регуляторным процессом: планирование целей, моделирование значимых условий, программирование и коррекция действий, оценивание результатов. Эти процессы взаимосвязаны и осуществляются как последовательно, так и параллельно, «обретают свою содержательную и функциональную определенность лишь в структуре целостного процесса саморегуляции» [10, с. 69].

В последующем обозначенная модель системы саморегулирования была применена в ряде исследований (Ю. А. Миславского, В. И. Моросановой, Н. Ф. Кругловой, А. К. Осницкого, В. И. Степанского и др.) при изучении личностного уровня саморегуляции.

В системе личностной саморегуляции Ю. А. Миславский (1991) выделяет такие структурные компоненты, как ценности, образ «Я», идеал, уровень притязаний, самооценка и самоконтроль. В данной системе «функция обеспечения активности личности реализуется только в процессе взаимодействия этих компонентов, обладающих в отдельности лишь вполне определенным функциональным назначением в целостном процессе регулирования» [9, с. 28–29]. Позднее в исследованиях выявлены исходные механизмы личностной саморегуляции. Сюда были отнесены ценностные ориентации, Я-концепция, самооценка, уровень притязаний (Э. М. Гребенникова, 1995); ценностные ориентации (А. С. Шаров, 2000); личностные аспекты функциональных состояний (Л. Г. Дикая, 2003); личностные свойства и мотивационные тенденции в принятии решений (Т. В. Корнилова, 1999).

Соответственно, личностный уровень регуляции ориентирован на изменение себя, своих ценностей и психологических установок (Л. П. Гримак, 1991), а фундаментом, на котором формируется система личностной саморегуляции, является самосознание.

Обобщение основных теоретических положений показывает, что самосознание является открытой многокомпонентной системой. Каждый компонент имеет сложное строение и устанавливает интегративные связи посредством объединяющих элементов с другими компонентами в едином акте самосознания. Некоторые теоретические положения, касающиеся взаимосвязей между компонентами, возможно отследить эмпирическим путем [11–14]. В частности, устанавливается прямая корреляционная взаимосвязь между компонентами «самоотношение» и «саморегуляция». Анализ многих авторских положений однозначно не проясняет все моменты, касающиеся природы каждого компонента и существующих взаимосвязей между ними [1, 4, 6, 7, 15, 16]. Тем не менее выявленные теоретические положения находят практический выход в плане того, что позволяют сформулировать логику коррекционно-развивающей работы и проектирования психолого-педагогических программ, направленных на развитие отдельных составляющих самосознания.

Список литературы

1. Структурные и динамические характеристики компонентов самосознания: системный подход / И. М. Белова, Ю. А. Парфенов, Д. В. Сологуб, Э. А. Нехвядович // *Фундаментальные исследования. Психологические науки.* – 2014. – № 3. – С. 620–628.
2. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
3. Кон, И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.

4. Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.
5. Петрова, И. М. К проблеме структурных компонентов самосознания личности: методический аспект / И. М. Петрова // Вестник Псковского государственного университета. Серия «Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки». – 2007. – № 1. – С. 182–190.
6. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 288 с.
7. Пантилеев, С. Р. Самоотношение / С. Р. Пантилеев // Психология самосознания : хрестоматия. – Самара : БАХРАМ-М, 2000. – С. 208–242.
8. Сарджвеладзе, Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : Мецнисреба, 1989. – 206 с.
9. Миславский, Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Миславский. – М. : Педагогика, 1991. – 152 с.
10. Моросанова, В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В. И. Моросанова. – М. : Наука, 2010. – 519 с.
11. Крылова, Н. Н. Диагностика структуры самоотношения студентов / Н. Н. Крылова // Культурное и историческое наследие в образовании и науке : материалы IX Междунар. науч.-метод. конф. / под ред. проф. А. Н. Андреева, И. И. Масловой. – Пенза : Изд-во Пенз. филиала РГУИТП, 2013. – С. 99–103.
12. Крылова, Н. Н. Самоотношение и саморегуляция студента: феноменология и плоскости пересечения понятий / Н. Н. Крылова // Вестник Пензенского государственного университета. – 2014. – № 1 (5). – С. 25–30.
13. Крылова, Н. Н. Самоотношение как компонент в структуре саморегуляции учебной деятельности студентов / Н. Н. Крылова // Вестник Пензенского государственного университета. – 2013. – № 2. – С. 30–34.
14. Крылова, Н. Н. Структура саморегуляции учебной деятельности студента: теоретический и эмпирический анализ / Н. Н. Крылова // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. – 2013. – № 3 (7). – С. 259–263.
15. Сохранов-Преображенский, В. В. Развитие профессиональных умений студентов в образовательной среде вуза как основа их смыслообразующей профессиональной подготовки / В. В. Сохранов-Преображенский // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3. – С. 168–174.
16. Сохранов, В. В. Теоретические основы профессионально-педагогического саморегулирования учащейся молодежи : дис. ... д-ра пед. наук / Сохранов В. В. – Калуга, 1997. – 355 с.

Крылова Наталья Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики и психологии
профессионального образования,
Пензенский государственный университет
E-mail: krilovann76@mail.ru

Krylova Natal'ya Nikolaevna

candidate of pedagogical sciences,
associate professor,
sub-department of pedagogy
and psychology of professional education,
Penza State University

УДК 378

Крылова, Н. Н.

Самосознание: строение и взаимодействие структурных компонентов / Н. Н. Крылова // Вестник Пензенского государственного университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 36–40.

О. В. Мишутина, Е. Н. Кулиева

ТЕХНОЛОГИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К СМЫСЛООБРАЗУЮЩЕМУ ИЗУЧЕНИЮ СТУДЕНТАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ИХ ГОТОВНОСТИ К РЕАЛИЗАЦИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В УСЛОВИЯХ ТЕХНОПАРКОВ

Аннотация. В статье показано применение технологий реализации системно-деятельностного и компетентностного подходов при изучении студентами иностранного языка в контексте их готовности к реализации универсальных учебных действий в профессионально направленной учебной деятельности.

Ключевые слова: смысл, система, деятельность, контекст, универсальные учебные действия, деятельность, технопарк.

Взаимодействие преподавателя иностранного языка и студентов в современном вузе строится на реализации системно-деятельностного подхода к смыслообразующему изучению обучающимися иностранного языка в контексте их готовности к проявлению универсальных учебных действий в условиях технопарков. Эффективность рассматриваемого процесса основывается на готовности преподавателя к использованию интерактивных техник сопровождения учебной деятельности студентов. Рассмотрим некоторые из них. Учебная аудитория, в которой на практических занятиях применяются указанные технологии, – бакалавры 1 и 2 курсов очного отделения Новосибирского и Пензенского вузов. Цель исследования – выявить ключевые параметры системы мониторинга готовности студентов к проявлению универсальных учебных действий в процессе смыслообразующего изучения иностранного языка в аспекте компетентной профессиональной деятельности в условиях технопарка.

Настоящая статья является дополнением к учебно-методическому пособию «Методики обучения английскому языку будущих специалистов технопарков», а также к части дистанционного курса по английскому языку для студентов-фармацевтов, разработанного и применяемого с 2010 г. в Институте естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета (ИЕСЭН НГПУ) и Пензенском государственном университете. Курс состоит из трех частей – теоретической, практической и терминологической, созданных в оболочке Moodle.

Теоретическая и практическая части дистанционного курса содержат основы грамматики английского языка – «Грамматический комментарий» и «Practical Course» соответственно [1]. Терминологический блок включает аутентичные и частично адаптированные тексты, самостоятельные работы, тесты, а также ссылки на сетевые ресурсы научных сайтов на английском и русском языках, газет, журналов и публикаций. Большинство ресурсов постоянно обновляются, пополняются материалами по современным разработкам в России и за рубежом, новинками биотехнологических и технических кластеров Российских технопарков.

Развитие знаний, умений, компетентности, универсальных учебных действий с профессиональной направленностью положены в основу проводимого исследования [2].

Взаимодействие преподавателей иностранного языка и студентов состоит из четырех модулей (по два модуля на каждый год обучения), включая практические задания,

распределенные по четырем кейсам, прорабатывающим специфику профессиональной терминологии аутентичных ресурсов на английском языке. В процессе обучения иностранному языку формируются следующие компетенции (табл. 1) [3].

Таблица 1

Формируемые компетенции

Модуль	Формируемые компетенции по ФГОС	Компетенции для технопарка
1. Дифференциация лексики	Логически верное, аргументированное и ясное построение устной и письменной речи (ОК-5); знание основных положений и методов социальных, гуманитарных и экономических наук, способность их использования при решении социальных и профессиональных задач и способность к анализу социально значимых проблем и процессов (ОК-3)	Лексическая, информационная, исследовательская, коммуникативная
2. Реферирование текстов профессиональной направленности	Логически верное, аргументированное и ясное построение устной и письменной речи (ОК-5); владение иностранным языком на уровне чтения научной литературы и навыков разговорной речи (ОК-12)	Аналитическая, поисковая, исследовательская, методическая, коммуникативная, научный междисциплинарный анализ
3. Аннотирование текстов профессиональной направленности	Логически верное, аргументированное и ясное построение устной и письменной речи (ОК-5); владение иностранным языком на уровне чтения научной литературы и навыков разговорной речи (ОК-12)	Научно-аналитическая, информационная, научно-поисковая, методическая, научно-межличностное взаимодействие
4. Базовые лексико-грамматические конструкции и формы	Логически верное, аргументированное и ясное построение устной и письменной речи (ОК-5); владение иностранным языком на уровне чтения научной литературы и навыков разговорной речи (ОК-12)	Лексическая, информационная, методическая, общекультурная, научно-коммуникативная

Процесс формирования обозначенных компетенций основывается на реализации универсальных учебных действий с профессиональной направленностью в системе модульного проектирования обучения студентов. Рассмотрим примеры этого процесса.

Модуль 1

Дифференциация лексики

Назначение – понятие о дифференциации лексики по сферам применения (бытовой, терминологической, общенаучной, официальной и т.п.).

Целевая аудитория – студенты 1 курса дневного отделения.

Примененная методика – методика доктора психологических наук, профессора В. Д. Шадрикова.

Теоретическая основа – лексическая компетенция (Н. Чомски, Х. Франсис, Дж. Таенсон, А. Н. Шапов, Е. В. Ятаева и др.).

Формируемые компетенции, согласно ФГОС ВПО: логически верное, аргументированное и ясное построение устной и письменной речи (ОК-5); знание основных положений

ний и методов социальных, гуманитарных и экономических наук, способность их использования при решении социальных и профессиональных задач и способность к анализу социально значимых проблем и процессов (ОК-3).

Формируемые компетенции, необходимые для работы в технопарке: лексическая, информационная, исследовательская, коммуникативная.

Цель модуля – формирование лингвистической лексической компетенции у студентов в контексте их профессиональной деятельности.

Задачи модуля: конкретизация понятия о дифференциации лексики по сферам применения (бытовой, терминологической, общенаучной, официальной и т.п.); знакомство со спецификой лексики в академической среде, в технической и фармацевтической сфере, в технопарке; выработка практических навыков по распознаванию лексики, относящейся к социально значимым проблемам и процессам; работа с печатными и электронными ресурсами, содержащими общую и терминологическую лексику; умение взаимодействовать с собеседниками в контексте избранной сферы профессиональной деятельности.

Тип занятия – проблемная лекция.

Необходимое оборудование: компьютер с проектором, мультимедийное оборудование, выход в сеть Интернет для работы в Дистанционном курсе по английскому языку.

В настоящем модуле лексическую компетенцию анализируем по следующим функциональным параметрам: мотивационному (анкета 1.1), содержательному (анкета 1.2), регулятивному (анкета 1.3), эмоционально-ценностному (анкета 1.4), когнитивному (анкета 1.5), оценочно-результатирующему (анкета 1.6).

Проведение анализа по функциональным параметрам.

I. Мотивационный параметр (выстроен в форме треугольника): на нижнем уровне – отсутствие мотивации (может быть из-за личных проблем, незаинтересованности, усталости и т.п.); на среднем – наличие внешней мотивации (раз преподаватель требует, то я готов это выполнить, так как мне еще зачеты и экзамены сдавать); на вершине нашего треугольника находится внутренняя мотивация (при ее наличии у самого студента уже сформирована заинтересованность и даже потребность в работе по дисциплине «Английский язык», узнав, что такое технопарк, он сам ищет возможности для реализации своего устремления).

Анкета 1.1

Контекстность 1. Как Вы готовились к сегодняшней проблемной лекции:

- а) прочитал(а) все необходимое в полном объеме только потому, что это «нужно»;
- б) читал(а) только те материалы, которые меня заинтересовали;
- в) подготовил(а) вопросы по указанной проблеме для лучшего усвоения материала;
- г) просмотрел(а) бегло, потому что полностью уверен(а) в своих знаниях;
- д) просмотрел(а) «по диагонали», чтобы быть в курсе тематики сегодняшнего занятия?

Компетентность 2. Вам было предложено четыре текста для практической работы. Удалось ли Вам лучше усвоить новую лексику бытового, терминологического, общенаучного, официального характера:

- а) да, поскольку при сравнении текстов на практике прорабатываются новые слова;
- б) да, потому что знание лексики на иностранном языке есть одна из важных компетенций для профессиональной деятельности в технопарке;
- в) удалось частично, поскольку такая информация вряд ли окажется необходимой в профессиональной деятельности;
- г) иностранный язык совершенно не пригодится в профессиональной деятельности.
- д) другое _____ ?

Системность 3. Вы изучили модуль «Дифференциация лексики». Вы берите один или несколько вариантов ответа, которые характеризуют Ваше отношение к проделанной работе:

- а) Вам было интересно, потому что полученные знания пригодятся в профессиональной деятельности (например, в технопарке);
- б) Вы изучили этот модуль, так как нужно быть готовым(ой) к предстоящему зачету;
- в) Вы справились с этим модулем для того, чтобы было легче продолжать учебный процесс;
- г) этот модуль оказался не очень значимым, поскольку Вы считаете, что у Вас и без того хороший уровень иностранного (английского) языка;
- д) другое _____.

Контекстность 4. Процесс изучения модуля «Дифференциация лексики» Вы можете охарактеризовать как:

- а) творческую учебную деятельность;
- б) слишком сложную учебную работу;
- в) возможность самосовершенствования как будущего специалиста;
- г) приобретение полезных знаний;
- д) другое _____.

Контекстность 5. При изучении модуля «Дифференциация лексики» Вам больше понравились:

- а) аудиторная учебная работа на проблемных лекциях;
- б) самостоятельное изучение учебных материалов в качестве домашнего задания;
- в) самостоятельный поиск дополнительных материалов по теме, потому что это Вам пригодится для работы в инновационной сфере;
- г) индивидуальная учебная работа на практических занятиях в сотрудничестве с преподавателем;
- д) другое _____.

Деятельность 6. Как бы Вы охарактеризовали себя во время работы над модулем «Дифференциация лексики»:

- а) рассчитывал(а) только на свои силы;
- б) знал(а), что при затруднении обращусь к одноклассникам;
- в) индивидуально уточнял(а) непонятные моменты у преподавателя;
- г) искал(а) ответы только в сети Интернет;
- д) другое _____?

Деятельность 7. Почему для Вас было важным справиться с предложенными заданиями:

- а) хотелось довести работу до конца;
- б) есть необходимость разобраться в разнообразии лексики;
- в) для работы в технопарке эти знания будут необходимы;
- г) чтобы не отставать от одноклассников в процессе учебной деятельности;
- д) другое _____?

Системность 8. В какой мере у Вас возникали затруднения при работе над модулем «Дифференциация лексики»:

- а) объема Ваших знаний по английскому языку оказалось явно недостаточно для быстрого выполнения заданий;
- б) возникли большие затруднения в процессе перевода;

в) вначале показалось, что объем работы очень большой, не справитесь, не хватит времени;

г) задания не настолько сложные, Вы быстро справились;

д) другое _____ ?

Компетентность 9. Если в Вашей профессиональной деятельности возникнет необходимость анализа материалов и работы с англоязычными ресурсами, то:

а) Вы успешно примените навыки, полученные за время изучения модуля «Дифференциация лексики»;

б) прибегните к помощи сотрудников, компетентных в этом вопросе;

в) будете обращаться к стороннему переводчику;

г) будете искать решения проблемы в сети Интернет;

д) другое _____ .

Системность 10. Как Вы считаете, приобретенные знания в процессе изучения модуля «Дифференциация лексики» повысили Вашу мотивацию в изучении английского языка для профессиональных целей:

а) да;

б) нет?

Ключ к анкете 1.1

Системность (природная склонность к языкам, качество обученности английскому языку): вопросы 3, 8 и 10.

Деятельный характер (как реализуется склонность и обученность в деятельности): вопросы 6 и 7.

Контекстность (как реализуется деятельность в контексте технопарка): вопросы 1, 4 и 5.

Компетентность (качество, свойство личности, необходимое для технопарка): вопросы 2 и 9.

II. Содержательный параметр лексической компетенции: в основе лежат знания в области иностранного языка (отдельная информация, систематизированная информация), умения (коммуникативные, чтение, письмо, говорение), компетенции (общекультурные и общепрофессиональные, необходимые в любой профессии, и специальные, необходимые только для работы в технопарке). Этот уровень готовности выявляется с помощью исследования компетентности в области личных качеств (самоорганизованности, общей культуры); постановки целей и задач профессиональной деятельности; вовлечения окружающих в решение поставленной цели и задач. При выработке экспертного суждения учитывалась специфика источников информации (по методике В. Д. Шадрикова).

Список литературы

1. Хокинс, Дж. М. Новый словарь английского языка Oxford / Дж. М. Хокинс. – М. : Астрель, 2004. – 480 с.
2. Русско-английский и англо-русский словарь. Collins. – М. : Астрель, 2005. – 585 с.
3. Ионина, А. А. Английская грамматика: Теория и практика / А. А. Ионина, А. С. Саакян. – М. : Рольф, 2002. – 448 с.

Мишутина Ольга Валерьевна
доцент,
кафедра иностранных языков,
Новосибирский государственный
педагогический университет
E-mail: purus@mail.ru

Mishutina Ol'ga Valer'evna
associate professor,
sub-department of foreign languages,
Novosibirsk State Pedagogical University

Кулиева Екатерина Николаевна

преподаватель,
кафедра педагогики и психологии
профессионального образования,
Пензенский государственный университет
E-mail: eka5626556@yandex.ru

Kulieva Ekaterina Nikolaevna

lecturer,
sub-department of pedagogy
and psychology of professional education,
Penza State University

УДК 378.14.015.62

Мишутина, О. В.

Технологии системно-деятельностного подхода к смыслообразующему изучению студентами иностранного языка в контексте их готовности к реализации универсальных учебных действий в условиях технопарков / О. В. Мишутина, Е. Н. Кулиева // Вестник Пензенского государственного университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 41–46.

Н. А. Лупанова

ОСОБЕННОСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ИНФОРМАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ С ЕЕ ГОТОВНОСТЬЮ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОВЫРАЖЕНИЮ

Аннотация. В статье раскрыт механизм взаимосвязи информационного развития личности с ее готовностью к профессиональному самовыражению. Определена совокупность критериев и показателей, которые являются основой мониторинга готовности личности к исследуемому процессу.

Ключевые слова: взаимосвязь, развитие, личность, самовыражение, информация, информационный поток.

Готовность личности к активному информационному самонасыщению заключается, в частности, в наличии «умений выбора информации и ее использования для достижения определенных целей и формируется в случае постоянного соотнесения индивидуально-личностных особенностей человека с возможным алгоритмом профессионального действия» [1]. Данное соотнесение значимо в том случае, когда источники информационного насыщения в своих взаимоотношениях с личностью реализуют системную модель побуждения человека к профессиональному саморазвитию.

Этот процесс продуктивен, когда взаимодействие источника информационного насыщения и личности определенным образом структурировано и удовлетворяет совокупности требований.

В качестве структуры, как показала опытно-экспериментальная работа, можно выделить последовательность следующих этапов:

1-й этап: готовность социальной группы, референтной развитию личности, к профессиональной самоактуализации;

2-й этап: осуществление совокупности диагностических действий, раскрывающих природные особенности личности и возможные направления ее информационной социализации;

3-й этап: реализация модели информационного насыщающего взаимодействия источника информатизации и личности на каждом возрастном этапе развития человека;

4-й этап: побуждение личности к мобильному информационному самонасыщению в процессе непосредственной профессиональной подготовки;

5-й этап: формирование профессионально значимой модели информационного самонасыщения.

Информационное насыщение личности осуществляется продуктивно, если реализуется совокупность требований, предъявляемых к исследуемому процессу.

Переход этих условий в требования, повышающие эффективность информационного насыщения личности, взаимосвязан с определенными показателями и критериями.

Первое условие – «учет природного фона личности» [2, с. 117]. Основой реализации этого условия является в данном случае «материнская культура», проявляющаяся в образе ее готовности к информационному насыщению личности. Эта готовность определяется такими параметрами, как мотивационный, деятельностный, регулятивный и оценочно-результатирующий. Каждый из параметров может быть реализован на высоком, среднем, низком и негативном уровне взаимодействия источника информации и личности.

Высокий уровень информационного взаимодействия источника информации и личности определялся в процессе опытно-экспериментальной работы на основе следующих показателей:

- 1) последовательного мобильного устремления источника информации к ее передаче;
- 2) наличия умений передачи информации личности в определенном возрасте исходя из уровня ее развития и воспитанности;
- 3) наличия внутренней мотивации источника информационного насыщения к передаче информации;
- 4) готовности к передаче информации в вариативной социально-бытовой и профессиональной ситуации взаимодействия с личностью;
- 5) проявления высокого уровня настойчивости, трудолюбия, толерантности, самостоятельности; среднего уровня тревожности, лабильности.

Средний уровень информационного взаимодействия источника информации и личности характеризуется ситуативным проявлением высокого уровня в ситуациях, к которым источник информационного насыщения адаптирован.

Низкий уровень информационного взаимодействия источника информации и личности характеризуется следующими признаками:

- 1) наличием отдельных умений передачи информации личности в определенном возрасте исходя из уровня ее развития и воспитанности;
- 2) непоследовательным адаптивным устремлением источника информации к ее передаче;
- 3) наличием внешней мотивации источника информационного насыщения к передаче информации;
- 4) готовностью к передаче информации в стандартной социально-бытовой и профессиональной ситуации взаимодействия с личностью;
- 5) проявлением низкого уровня настойчивости, трудолюбия, толерантности, самостоятельности; высокого уровня тревожности, лабильности.

Негативный уровень информационного взаимодействия источника информации и личности характеризуется следующими признаками:

- 1) отсутствием устремления источника информации к ее передаче;
- 2) отсутствием умений передачи информации личности в определенном возрасте исходя из уровня ее развития и воспитанности;
- 3) наличием внешней мотивации источника информационного насыщения к передаче информации в ситуациях обеспечения жизнедеятельности;
- 4) проявлением готовности к передаче информации в стандартной социально-бытовой и профессиональной ситуации взаимодействия с личностью при авторитарном внешнем побуждении;
- 5) проявлением низкого уровня настойчивости, трудолюбия, толерантности, самостоятельности; высокого уровня тревожности, лабильности.

Как показала опытно-экспериментальная работа, важным фактором эффективного информационного насыщения личности и ее готовности к информационному самонасыщению являются условия социализации «материнской культуры».

Эффективность информационного насыщения обуславливалась готовностью «материнской культуры» к «осознанной психосоматической коррекции развития ребенка» [3]. Для этого в экспериментальных группах были проведены тренинги по специальным техникам психосоматической коррекции взаимодействия матери и ребенка. К ним были отнесены диагностическая беседа, «жестовое общение (жесты ухаживания и любви – А. А. Мельник), танцевально-двигательная терапия» [4].

Невербальный язык общения позволяет усилить качество передаваемой информации о чувствах, испытываемых членами семьи. В то же время умения невербального общения у матери дают возможность определять эмоциональное состояние ребенка, его тревоги, физическое состояние, интересы и своевременно помогают их разрешать.

«Жесты и тактильная коммуникация позволяют локализовать сенсорный голод» [5, с. 117] у ребенка, формируют стимулы, обеспечивающие ему физический контакт. Физический контакт влияет на физическое и эмоциональное развитие ребенка.

Анализ полученных результатов показывает, что интенсивность проявления жестов и тактильной коммуникации возрастает в общем информационном обмене материнской культуры и ребенка. Однако качественные характеристики этого обмена неоднозначны. Формирование материнства на основе использования псевдоинформационных потоков (детские дома, замещение родителей родственниками и т.д.) приводит к иррациональному соотношению развития ребенка и его информационного насыщения.

Анализ полученных результатов показывает наличие зависимости между готовностью материнской культуры к передаче информационных потоков ребенку и уровнем сформированности ее основных параметров. При низком уровне проявления параметров информационное насыщение культуры ребенка по своим качественным показателям деструктивно. В этом случае вырабатывается тактильная агрессивность, не развивается самодостаточность проявления ребенка, затруднено пространственно-временное самоопи- сание культуры ребенка в системе семейно-бытовых отношений, что впоследствии влия- ет на качество его личностной идентификации в системе групповых отношений.

Одним из основных методов формирования готовности материнской культуры к информационному насыщению ребенка с помощью языка телодвижений явилась танце- вально-двигательная терапия. Она использовалась нами для формирования готовности матери к осознанной психосоматической коррекции развития ребенка.

Танцевальная терапия позволила решить ряд задач:

- улучшить физическое и эмоциональное состояние участников эксперимента;
- создать условия для творческого взаимодействия, преодолеть барьеры речевого общения;
- снять физическое напряжение;
- организовать совместную работу с использованием жестов, поз, движений и дру- гих невербальных форм общения.

Анализ полученных результатов показывает общее положительное влияние танце- вально-двигательной терапии на готовность материнской культуры к информационному обмену с ребенком. Выявлена корреляция качества информационного обмена со специ- альной подготовкой женщин к коррекции проявлений эмоциональной сферы. Природ- ная пластичность телодвижений имеет большую значимость для эффективности ее реа- лизации по сравнению с результатами обучения женщин, не имевших высокой природ- ной предрасположенности к использованию языка телодвижений в информационном обмене с ребенком.

Аналогично по структуре, содержанию и технологиям анализировалась роль ком- фортности психофизиологического развития ребенка; гуманности семейных взаимоот- ношений в информационном обмене между ребенком и семьей.

Особую роль в будущем процессе информационного самонасыщения играет пере- ход ребенка от наглядно-образного моторного восприятия мира и воспроизведения себя в нем к знаковому вербальному общению с основными источниками информационного насыщения. Как правило (в 63,6 % случаев), современная семья не осуществляет специ- альной коррекции данного перехода ребенка и пользуется сложившейся системой под- ражательного перевода на уровне его природных возможностей.

В экспериментальных группах проводилось обучение родителей технологиям пси- хосоматической коррекции воздействия на переход ребенка к знаковому опредмечива- нию себя. Не только в совокупности предметных действий, но и в отношениях, что в дальнейшем позволило на более высоком уровне стимулировать проявление абстрактно- го отношения ребенка к совершаемому действию.

Как известно, технологии семейной психотерапии являются важнейшим средством модификации опыта отношения родителей к миру, своей личности и формирующейся личности ребенка. Психосоматическая терапия позволяет родителям понять значимость специального воздействия на речевое развитие ребенка в условиях семейно-бытовой культуры и осознать свои возможности в этом процессе.

Недостаточный уровень готовности ребенка к знаковому воспроизведению себя и пониманию многообразного значения знаковой системы, поступающей от родителей в качестве системы моторных рефлексий, речевого выражения, приводит к отсутствию социальной мотивации у ребенка на познание как можно большего числа объектов. Тем самым изначально закладываются ограничения не только в процессе восприятия информационных потоков, но и в формировании готовности выделять личностное информационное поле в многообразии существующих информационных полей.

Начальным моментом организации процесса коррекции явились, во-первых, осознание сущности коррекции как процесса, побуждающего субъекта коррекции к самокоррекционным действиям, во вторых, уточнение предстоящей программы и технологий коррекции, которое требует ответа на следующие основные группы вопросов:

1. Как видят себя родители? Как видят они свое влияние на жизнь своих детей?
2. Как видят родители проблемы своих детей? В чем эти проблемы?
3. Являлось ли деторождение основой заключения брака?
4. Является ли рождение и воспитание ребенка основой семейной конфликтологии?
5. Какие проблемы в отношениях с детьми побуждают родителей к обращению к специалистам?

Аналогичный сравнительно-сопоставительный анализ проводился по другим возрастным группам и источникам информационного насыщения. В целом можно обобщить полученные результаты в следующих выводах:

– выявление взаимосвязи информационного развития личности с ее готовностью к профессиональному самовыражению является системой, деятельность которой определяется готовностью социума к профессиональной самоактуализации личности; качеством диагностики личностных возможностей в информационном самонасыщении и возможностей побуждения личности к информационному самонасыщению;

– информационное насыщение личности способствует формированию ее готовности к профессиональной деятельности, если в соответствующие периоды реализуются специальные педагогические условия;

– высокий уровень профессионально значимого информационного взаимодействия личности и ведущего источника информации в соответствующем возрасте возможен при мобильном соотношении опыта источника информации и мотивации личности к информационному самообеспечению;

– высокий уровень настойчивости, трудолюбия, толерантности, самостоятельности способствует эффективному соотношению стремления личности к информационному насыщению и ее готовности к профессиональному действию.

Список литературы

1. Язык жестов / сост. А. А. Мельник. – М. : РИПОЛ КЛАССИК, 2003. – 448 с.
2. Киселева, Т. Г. Основы социально-культурной деятельности / Т. Г. Киселева, Ю. Д. Красильников. – М. : МГУК, 1995. – 136 с.
3. Захарова, В. О. Развитие творческих способностей студентов ссузов в процессе профессиональной подготовки / В. О. Захарова // Вестник Пензенского государственного университета. – 2014. – № 1 (5). – С. 40–43.
4. Сохранов-Преображенский, В. В. Развитие профессиональных умений студентов в образовательной среде вуза как основа их смыслообразующей профессиональной подготовки / В. В. Со-

хранов-Преображенский // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3. – С. 162–169.

5. Никитин, В. Ю. Профессионально-педагогическая подготовка балетмейстера в учебных заведениях культуры и искусств : дис. ... д-ра пед. наук / В. Ю. Никитин. – М. : МГУКИ, 2007. – 605 с.

Лупанова Наталья Александровна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики и психологии
профессионального образования,
Пензенский государственный университет
E-mail: rippo@pnzgu.ru

Lupanova Natal'ya Aleksandrovna

candidate of pedagogical sciences,
associate professor,
sub-department of pedagogy
and psychology of professional education,
Penza State University

УДК 378.14.015.62

Лупанова, Н. А.

Особенности выявления взаимосвязи информационного развития личности с ее готовностью к профессиональному самовыражению / Н. А. Лупанова // Вестник Пензенского государственного университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 47–51.

О. В. Мишутина

МОНИТОРИНГ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ТЕХНОПАРКОВ

Аннотация. В статье представлены характерные особенности мониторинга готовности студентов-фармацевтов к профессиональному самоопределению в условиях биотехнологического кластера технопарка.

Ключевые слова: технопарк, профессиональное самоопределение, мониторинг, интерактивное взаимодействие.

В условиях динамичного развития высшего профессионального образования профессиональная подготовка студентов-бакалавров фармацевтического профиля требует реализации практической направленности взаимодействия преподавателей и студентов вуза.

Процесс обучения в университете характеризуется большим разнообразием форм и организации учебной деятельности, включая непосредственное взаимодействие преподавателей, студентов вуза и работодателей. Это обуславливает необходимость применения контекстного и системно-деятельностного подходов к реализации образовательных программ, в частности, по дисциплине «Иностранный язык». Особую значимость приобретает реализация образовательных программ в контексте готовности обучающихся к профессиональной самореализации в условиях интенсивно развивающихся моделей организации производства, к которым относятся технопарки.

Технопарки в Российской Федерации – узловые региональные структуры, связывающие научные, образовательные и производственные площадки, практические мощности и человеческий потенциал в единое целое. Исследователи рассматривают структурные особенности технопарков на территории нашей страны, подчеркивая необходимость интенсификации труда учебно-научного персонала вузов, повышения эффективности использования имеющихся ресурсов [1, с. 29]. Эффективность использования имеющихся ресурсов в новых экономических условиях основывается на актуальных разработках в образовательной сфере, которые расширяют возможности подготовки выпускников к выбранной профессиональной деятельности при включении в эту подготовку всех заинтересованных сторон: вуз, выпускник, работодатель (А. П. Лиферов, В. В. Сохранов-Преображенский, В. Х. Трибушная, В. Д. Шадриков, А. Н. Шамов). При этом необходимо учитывать новые требования к качеству междисциплинарных знаний, к непрерывному образованию и готовности к восприятию новых тенденций [2, с. 260]. Одним из таких требований является необходимость осуществления мониторинга готовности студентов к профессиональному самоопределению в условиях технопарка. Для этого следует прежде всего выявить его отличие от традиционного процесса профессионального самоопределения выпускников вуза. В традиционной модели профессиональной подготовки студентов вуза, согласно ФГОС, в число профессиональных задач, решать которые должен уметь бакалавр по направлению подготовки «Химия», входят «выполнение вспомогательной научной деятельности (подготовка объектов исследований, выбор технических средств и методов испытаний, проведение экспериментальных исследований по заданной методике, обработка результатов эксперимента, подготовка отчета о выполненной работе)» [3, с. 3].

По результатам проведенного опытно-экспериментального исследования на базе Института естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета установлено, что подготовка студентов к деятельности в условиях технопарков требует определенного подхода к реализации профессиональной направленности учебной деятельности студентов. Так, например, выполнение вспомогательной научной деятельности, предписанной ФГОС, значительно углубляется и выражается в повышении мотивации, если она дополняется учетом специфики профессиональной самореализации выпускника в условиях конкретного технопарка. Поясним это следующим примером.

ФГОС определены 18 общекультурных и 12 профессиональных компетенций, которые необходимо сформировать у бакалавров указанного направления в учебной деятельности. Эти компетенции «вырабатываются в ходе выполнения обучающимися требований основной образовательной программы бакалавриата, а также в ходе формирования межличностных отношений» [3, с. 4–7]. По иностранному языку, входящему в базовую (обязательную) часть цикла «Гуманитарный, социальный и экономический цикл», бакалавр указанного направления должен «обладать знаниями базовой терминологической лексики, базовых лексико-грамматических конструкций и форм; показать понимание прочитанного и прослушанного материала; проявить навыки поиска профессиональной информации, реферирования и аннотирования текстов профессиональной направленности, оформления своих мыслей в виде монологического и диалогического высказывания профессионального характера (ОК: 3, 4, 11, 12, 14, 15)» [3, с. 8–9].

Этого явно недостаточно для формирования средствами иностранного языка готовности студентов к профессиональной деятельности в условиях технопарков. Для получения требуемого результата в учебной деятельности по иностранному языку необходимо включать в учебный процесс интерактивное взаимодействие преподавателя и студентов, позволяющее формировать не только общекультурные, но и профессиональные компетенции. Прежде всего, это навыки поиска и анализа информации, обладание логическим мышлением, наличие опыта самостоятельной экспериментальной работы, участие в различных тематических конференциях и семинарах, способность перенять опыт ведущих отечественных и зарубежных специалистов в соответствующей области, умение работать в лаборатории и командная коммуникация. Эти компетенции были выявлены в процессе опытно-экспериментального исследования по формированию готовности студентов к профессиональной деятельности в условиях технопарка сотрудниками Новосибирского Академпарка и Института медицинской биотехнологии в г. Бердск Новосибирской области.

В процессе исследования раскрыты особенности содержания ФГОС направления подготовки «Химия», уточнены компетентностные составляющие дисциплины «Иностранный язык» для указанного направления подготовки, выявлено, какие профессиональные качества необходимы работникам технопарков. Несовпадение результатов профессиональной подготовки студентов в вузе и требований, предъявляемых к ним в технопарках, актуализирует поиск ответа на вопрос: каким образом можно компенсировать имеющиеся различия?

На основании результатов проведенного опытно-экспериментального исследования выявлена методика подготовки будущего работника биотехнологического (фармацевтического) кластера технопарка, которая ориентирована на развитие мотивации, личных качеств (исполнительность, точность, аккуратность, инициативность), научно-исследовательской коммуникации (работа в команде научного коллектива над сложным проектом, умение вести эффективное межкультурное взаимодействие), стремления к самореализации (проведение самоанализа, самокоррекция, этика самоактуализации), научно-аналитическому мышлению и деятельности (излагать четкие спецификации, грамотно читать профессиональную документацию).

Исследование показало ведущую роль мотивации в успешности всего процесса в целом, что подтверждается психолого-педагогическими исследованиями Н. В. Бордовской, В. В. Игнатова, Т. С. Ильиной [4], О. А. Елдышовой, А. С. Запесоцкого, Н. И. Мешкова, И. А. Ральниковой, А. А. Реана, А. В. Хуторского, Т. В. Шендель, М. R. Chaplin, L. Clark, S. Cox, K. S. Sankey, M. A. Machin, R. J. Wlodkowski.

Исследования А. Н. Леонтьева, Д. А. Леонтьева и других ученых показывают значимость мотивации в формировании ситуаций, развивающих опыт готовности студентов к профессиональной самореализации. Так, в частности, рассматривая проблематику побуждения студентов к реализации личностного опыта управления собой в профессиональном аспекте, В. В. Сохранов-Преображенский отмечает, что «успешность перевода знаний в личностный опыт взаимосвязана с методикой обучения» [5, с. 152], и необходимо «построение современного педагогического процесса на принципах самостоятельности, самостоятельности и активности, мотивирующих учащихся к креативному мыслительному действию исследовательского характера» [6, с. 2].

Значимость готовности личности к управлению собой обусловлена интенсивной сменой задач, стоящих перед технопарками. Это приводит к необходимости подготовки студентов к особенностям работы в команде научного коллектива. В этом контексте возникает аспект поликультурности профессиональной подготовки, который реализуется только в условиях лингводидактического взаимодействия преподавателей и студентов. Оно осуществляется преимущественно при реализации профессиональной направленности изучения иностранного языка, что способствует формированию у студента жизненной перспективы, профессионального самосознания, готовности к рефлексии, стремления сделать профессиональную карьеру.

Качество процесса формирования готовности студентов к профессиональной деятельности в условиях технопарка средствами иностранного языка зависит от объективности мониторинга результатов учебной деятельности студентов.

Мониторинг результатов учебной деятельности студентов фармацевтического профиля по иностранному языку проводится в области сформированности компетенций (методика М. В. Потаповой), оценки уровня готовности студентов к профессиональной деятельности (методика В. Д. Шадрикова), оценки степени профессионального самоопределения (методика В. В. Сохранова-Преображенского).

Результаты мониторинга позволяют осуществить процесс идентификации качества профессиональной подготовки студентов вуза к деятельности в условиях технопарка средствами иностранного языка с содержанием профессиограммы работника технопарка. Профессиограмма работника технопарка включает следующие разделы:

- 1) классификационная карточка профессии;
- 2) доминирующие виды деятельности;
- 3) качества, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности (способности, личностные качества, интересы, склонности);
- 4) качества, препятствующие эффективности профессиональной деятельности;
- 5) области применения профессиональных знаний;
- 6) история профессии;
- 7) некоторые профессии, которые также подходят человеку с данным типом личности;
- 8) учебные заведения, обучающие данной профессии.

Креативность, работа в команде, лидерские качества, умение справляться с возникающими проблемами, навыки поиска, способность к проведению исследований, междисциплинарное взаимодействие, спланированность работы над проектом, рефлексия – важные характеристики, без которых эффективная профессиональная деятельность является достаточно затруднительной [7, с. 4]. Какие ключевые показатели содержатся в профессиограмме фармацевта [8]? Перечислим их.

Доминирующим типом мышления фармацевта является «приложение – процедура».

Область базовых знаний № 1 охватывает естественные науки с третьим высоким теоретическим уровнем.

Областью базовых знаний № 2 является медицина, уровень средний с практическим использованием знаний.

Область профессионального применения: здравоохранение, медицина, биотехнологии.

Вид межличностного взаимодействия – частое по типу «рядом».

Доминирующим интересом является исследовательский.

Условия работы – гиподинамические.

Доминирующие виды деятельности:

- разработка и совершенствование уже имеющихся лекарственных средств;
- приготовление лекарственных препаратов;
- работа над технологией приготовления лекарственных веществ в небольших и промышленных масштабах;
- контроль за качеством лекарственных средств и др.

Качества, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности:

- способности: хорошо развитая долговременная память, высокоразвитая образная память, развитая тактильная и двигательная память, склонность к анализу, хорошая память на знаки и символы, тонкие вкусовые ощущения, хорошее обоняние;
- личностные качества, интересы, склонности: внимательность, аккуратность, четкость, собранность, терпеливость, высокий самоконтроль, ответственность, тактичность.

Качества, препятствующие эффективности профессиональной деятельности: неаккуратность, неряшливость, рассеянность, невнимательность, неорганизованность, раздражительность, суетливость.

Области применения профессиональных знаний:

- научно-исследовательские институты;
- аптеки;
- образовательные учреждения;
- фармацевтические фирмы.

Таким образом, результаты мониторинга готовности студентов к профессиональному самоопределению в условиях технопарков отражают необходимость «инновационного прочтения структуры и содержания профессиограммы современного специалиста, которая представляется как единство подготовки, личностной методики и технологий обучения и воспитания молодежи, опыта профессионально-педагогического саморегулирования и наличия совокупности компетенций» [5, с. 152].

Список литературы

1. Ахтямов, М. К. Российские вузы в условиях коммерциализации науки и образования / М. К. Ахтямов // Вестник Челябинского государственного университета. Экономика. – 2009. – № 3 (141). – Вып. 19. – С. 29–34.
2. Когнитивный подход в системах прогнозирования подготовки кадров для инновационной деятельности / Т. В. Абрамова, Ф. А. Атабиева, Е. В. Ваганова, В. И. Сырямкин, М. В. Сырямкин, Б. Янь // Инноватика : сб. материалов IX Всерос. shk.-конф. – Томск : Нац. исслед. Томск. гос. ун-т, 2013. – С. 253–261.
3. Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 020100 «Химия» (квалификация бакалавр) от 19.05.2010 № 531. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1866> (дата обращения: 10.02.2015).
4. Ильина, Т. С. Формирование эффективной мотивации студентов – как одна из наиболее важных задач преподавателя / Т. С. Ильина // Современное культурно-языковое пространство:

традиции, инновации и перспективы : материалы межвуз. науч.-практ. конф. по иностранным языкам (28 января 2011 г.). – Новосибирск : Изд-во СибГУТИ, 2011. – 34 с.

5. Сохранов, В. В. Особенности профессиональной социализации студентов на вузовском этапе профессиональной подготовки / В. В. Сохранов // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2008. – № 11. – С. 149–154.
6. Сохранов-Преображенский, В. В. Формирование готовности студентов к проявлению критического мышления в процессе профессиональной подготовки / В. В. Сохранов-Преображенский // Вестник Пензенского государственного университета. – 2014. – № 1 (5). – С. 2–6.
7. Ferguson, Ch. W. AC 2011-2014: Facilitating student professional readiness through industry sponsored Senior Capstone Projects / Ch. W. Ferguson, Ph. A. Sanger. – URL: <http://www.asee.org/public/conferences/1/papers/204/view> (дата обращения: 12.02.2015).
8. Романова, Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е. С. Романова. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 464 с.

Мишутина Ольга Валерьевна

доцент,
кафедра иностранных языков,
Новосибирский государственный
педагогический университет
E-mail: purus@mail.ru

Mishutina Ol'ga Valer'evna

associate professor,
sub-department of foreign languages,
Novosibirsk State Pedagogical University

УДК 378.14.015.62

Мишутина, О. В.

Мониторинг готовности студентов вуза к профессиональному самоопределению в условиях технопарков / О. В. Мишутина // Вестник Пензенского государственного университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 52–56.

А. А. Ручков

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен анализ ключевого понятия «информационные технологии» и его образовательного функционала, на основе которого рассматривается один из вариантов классификации технологий, используемых обучающимися в информационном поле.

Ключевые слова: информация, образование, информационные технологии, система.

В современном научном знании и практике существуют различные подходы к определению термина «информационные технологии» (ИТ). Данный термин связан с двумя понятиями: информация и технология. Прежде всего, обратимся к определению категорий «информация» и «технология» с позиций общенаучного и конкретно-научного знания.

Так, в энциклопедическом словаре «технология» (от греч. «*techne*» – мастерство, искусство и «*logos*» – понятие, учение) определяется как совокупность знаний о способах и средствах осуществления процессов, при которых происходит качественное изменение объекта [1].

Термин «информация» (от лат. «*informatio*» – разъяснение, изложение) определяется в энциклопедическом словаре на основе понятия совокупность первоначальных сведений, передаваемых от одного человека к другому устно, письменно или посредством каких-либо условных сигналов или с использованием каких-либо технических средств [1].

С середины XX в. понятие информации стало общенаучным. Этим понятием стали обозначать любые сведения, передаваемые от человека к человеку, от человека к автоматическому устройству, от одного автоматического устройства к другому, от одной клетки живого вещества к другой, от одного организма к другому, от одной организации к другой и т.п.

«Информация», наряду с веществом и энергией, относится к числу основных составляющих мироздания. Именно информация образует любой продукт мыслительной деятельности, в частности знания и образы.

В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова даны два определения: во-первых, информация – это сведения об окружающем мире и протекающих в нем процессах, воспринимаемые человеком или специальным устройством; во-вторых, информация – это сообщения, осведомляющие о положении дел, о состоянии чего-нибудь.

М. И. Потеевым предложена следующая трактовка понятия: «Информация – это сведения о состоянии каких-либо объектов, их предыстории и программах их дальнейшего существования, хранимые в их памяти, или видоизменяемые ими для достижения заданных или задаваемых целей, или передаваемые ими другим объектам» [2].

Учитывая сказанное, термин информационные технологии определяют исходя из совокупности рассмотренных выше понятий: технологии и информации.

И. Г. Захарова определяет два понятия. Информационные технологии она рассматривает как систему научных и инженерных знаний, а также методов и средств, которая используется для создания, сбора, передачи, хранения и обработки информации в предметной области. ИТ обучения трактуются как педагогические технологии, использующие специальные способы, программные и технические средства для работы с информацией.

Л. В. Луцевич дает следующее определение: «ИТ обучения – это технология машинной (с помощью ЭВМ) обработки, передачи, распространения информации, создания вычислительных и программных средств информатики» [1].

М. И. Жалдакова предлагает понимать под ИТ обучения совокупность методов и технических средств сбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющей знания людей и развивающей их возможности по управлению техническими и социальными процессами.

И. В. Роберт определяет ИТ как практическую часть научной области информатики, представляющую собой совокупность средств, способов, методов автоматизированного сбора, обработки, хранения, передачи, использования, продуцирования информации для получения определенных, заведомо ожидаемых результатов [3].

Е. И. Машбиц определяет понятие «технологии обучения» как систему материальных и идеальных (знания) средств, используемых в обучении, и способы функционирования этой системы. Исходя из данного определения Е. И. Машбиц рассматривает информационную технологию обучения как некоторую совокупность обучающих программ различных типов: от простейших программ, обеспечивающих контроль знаний, до обучающих систем, базирующихся на искусственном интеллекте [4].

В. Ф. Шолохович предлагает определять ИТ обучения с точки зрения ее содержания как отрасль дидактики, занимающуюся изучением планомерно и сознательно организованного процесса обучения и усвоения знаний, в которых находят применение средства информатизации образования [4].

В педагогической практике информационными технологиями обучения называют технологии, использующие специальную технику и информационные средства.

Информационные технологии обучения – это процессы подготовки и передачи информации обучающему, средством осуществления которых является компьютер.

Информационные технологии – процессы, связанные с переработкой информации (В. Н. Глушков). В обучении информационные технологии использовались всегда. Более того, любые методики или педагогические технологии описывают способы переработки и передачи информации, чтобы она была наилучшим образом усвоена обучающимися. Иными словами, любая педагогическая технология – это информационная технология. Когда же компьютеры стали настолько широко использоваться в образовании, что появилась необходимость говорить об информационных технологиях обучения, выяснилось, что фактически они давно реализуются в процессах обучения, и тогда появился термин «новая информационная технология обучения».

Таким образом, появление понятия «новая информационная технология обучения (НИТ)» связано с широким внедрением компьютеров в образование.

Итак, общество информационных технологий, или, как его называют, постиндустриальное общество, в отличие от индустриального общества конца XIX – середины XX в., гораздо в большей степени заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни.

Прежде всего, это условия, которые смогут обеспечить следующие возможности: вовлечение каждого обучающегося в активный познавательный процесс причем не пассивного овладения знаниями, а активной познавательной деятельности, применение приобретенных знаний на практике и четкое осознание, где, каким образом и в каких целях эти знания могут быть применены; совместная работа при решении разнообразных проблем, когда требуется проявлять соответствующие коммуникативные умения; широкое общение со сверстниками из других школ своего региона, других регионов страны и даже других стран мира; свободный доступ к необходимой информации не только в информационных центрах своей школы, но и в научных, культурных, информационных центрах всего мира с целью формирования собственного независимого, но аргументированного мнения по той или иной проблеме, возможности ее всестороннего исследования; постоянное испытание своих интеллектуальных, физических, нравственных сил для определения возникающих проблем действительности и умение их решать совместными усилиями, выполняя подчас разные социальные роли.

ИТ обучения – это педагогическая технология, применяющая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио- и видеотехнику, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией.

Целью реализации ИТ является качественное формирование и использование информационных ресурсов в соответствии с потребностями пользователя. Методами ИТ являются методы обработки данных. В качестве средств ИТ выступают математические, технические, программные, информационные, аппаратные и другие средства.

ИТ разделяются на две большие группы: технологии с избирательной и с полной интерактивностью.

1. К первой группе принадлежат все технологии, обеспечивающие хранение информации в структурированном виде. Сюда входят банки и базы данных и знаний, видеотекст, телетекст, Интернет и т.д. Эти технологии функционируют в избирательном интерактивном режиме и существенно облегчают доступ к огромному объему структурируемой информации. В данном случае пользователю разрешается работать только с уже существующими данными.

2. Вторая группа содержит технологии, обеспечивающие прямой доступ к информации, хранящейся в информационных сетях или на каких-либо носителях, что позволяет передавать, изменять и дополнять ее:

- технологии с избирательной интерактивностью;
- технологии с полной интерактивностью.

Существует много подходов к классификации программно-технических средств (ПТС). В данной статье нами рассмотрена классификация по дидактической направленности:

- системы программированного обучения (СПО);
- интеллектуальные системы обучения (ИСО).

Технология программированного обучения предполагает получение обучающимися порций информации (текстовой, графической, видео) в определенной последовательности и обеспечивает контроль за усвоением в точках учебного курса, намеченных преподавателем.

Интеллектуальные системы обучения отличаются такими чертами, как адаптация к знаниям и особенностям обучающегося, гибкость процесса обучения, выбор оптимального учебного воздействия, определение причин ошибок учащегося. Для реализации этих особенностей ИСО применяются методы и технологии искусственного интеллекта.

Структура ИСО содержит общие и специальные знания трех классов:

- о предметной области;
- о стратегии обучения;
- об учащемся (модель обучающегося).

В интеллектуальных системах обучения эти знания представлены в соответствующих базах знаний с помощью различных методов и средств. При этом в модели обучающегося выделяются три компонента, каждый из которых включает процедурную и декларативную составляющую:

- база знаний обучающегося;
- диагностика его знаний и выполняемых заданий;
- алгоритм формирования новых заданий.

Для реализации ИСО используются следующие средства:

- экспертные системы;
- гипертекстовые системы;
- системы мультимедиа;
- программы деловых игр;
- динамическая графика и анимация.

Универсальные информационные автоматизированные средства должны обеспечивать следующие функциональные возможности:

- ввод и анализ ответов;
- формирование логической структуры выводов;
- поддержку и формирование текстового и графического материала;
- обеспечение динамики изображений;
- математическое моделирование с визуализацией результатов;
- организацию гипертекстовых структур;
- сбор и обработку статистической информации;
- формирование рейтинговой оценки уровня знаний;
- возможность работы в локальной вычислительной сети;
- функционирование информации в автономном режиме.

Классификация базовых средств научных информационных технологий (НИТ), предназначенных для применения в учебном процессе, позволяет сформулировать принципы создания и использования автоматизированных средств обучения в ходе подготовки специалистов в вузе.

Эффективность использования средств НИТ в учебном процессе во многом зависит от успешности решения задач методического характера, связанных с информационным содержанием и способом использования автоматизированной обучающей системы (АОС) в учебном процессе. В связи с этим целесообразно рассматривать АОС, используемые в конкретной учебной программе (определяемой предметным содержанием, целями и задачами обучения), как программно-методические комплексы (ПМК). В данном случае под ПМК понимается совокупность программно-технических средств и реализованных с их использованием методов (методик) обучения, предназначенных для решения конкретных задач учебного процесса.

Современные возможности НИТ, ориентированные на максимальную унификацию на уровне программного и технического обеспечения, позволяют создавать ПМК обучения как совокупность учебных фрагментов, объединенных алгоритмическими средствами, задающими траекторию обучения.

Список литературы

1. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
2. Бройдо, В. Л. Вычислительные системы, сети и телекоммуникации : учеб. для вузов / В. Л. Бройдо. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 703 с.
3. Колин, К. К. Курс информатики в системе образования: современное состояние и перспективы развития / К. К. Колин // Системы и средства информатики : сб. науч. трудов. – М. : Наука, 1996. – Вып. 8. – С. 74–79.
4. Никитина, Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.

Ручков Артём Андреевич

аспирант,
Пензенский государственный университет
E-mail: artemrusru@gmail.com

Ruchkov Artem Andreevich

postgraduate student,
Penza State University

УДК 378.14.015.62

Ручков, А. А.

Информационные технологии в современной системе образования / А. А. Ручков // Вестник Пензенского государственного университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 57–60.

В. В. Сохранов-Преображенский

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье раскрыты технологические аспекты решения одной из актуальных проблем современной системы отечественного образования, заключающейся в концептуальном обосновании и построении модели формирования готовности обучающихся к реализации совокупности универсальных учебных действий.

Ключевые слова: технология, образование, универсальное учебное действие, формирование, взаимодействие.

Процесс современного образования личности – «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [1, с. 1]. В свете основных положений Конституции РФ «человек, его права и свободы являются высшей ценностью. Признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина – обязанность государства» (Ст. 2) [2, с. 2]. Необходимо отметить, что личностью человек становится только в процессе диалога; только в случае обладания образом, свидетельствующим о его готовности «свободно, самостоятельно и ответственно определять свое место в жизни, в обществе, в культуре» [3, с. 493]; если он свободен, ответствен, обладает рефлексивным сознанием, способен к самоорганизации и саморазвитию. Это является одной из причин инновационного вектора развития отечественного образования.

В исследованиях В. И. Загвязинского отмечается, что образование «из отрасли ... превратилось в широкую социальную сферу, которая вынуждена взять на себя не только специфически образовательные (воспитание, обучение, развитие личности), но и многие социально необходимые, но не реализующиеся в других отраслях функции: социально-преобразующую и социально-стабилизирующую, оздоровительно-реабилитационную, социальной защиты и поддержки, социально-адаптационную, культуропреимственную и культуротворческую» [4, с. 3]. Образовательная сфера развивается сегодня на основе культурологической концепции личностно ориентированного образования, которая обоснована Е. В. Бондаревской [5]. Компонентами культурологического подхода в образовании, по мнению Е. В. Бондаревской, выступают отношение к ребенку как субъекту жизни, к воспитателю как посреднику между ребенком и культурой, к образованию как культурному процессу, к школе как целостному культурно-образовательному пространству [5, с. 251]. Современное информационное общество запрашивает человека, обучаемого, способного самостоятельно учиться и многократно переучиваться в течение жизни, готового к самостоятельным действиям и принятию решений.

Определение путей, форм, методов и средств улучшения качества образовательного процесса основывается на теоретико-практическом обосновании исследуемой целостности, являющейся частью изменяющейся образовательной среды. Важно определить методологию, теорию, методику и технологии осуществления инноваций в образовании.

Методологией определения структуры и содержания деятельности образовательных организаций может быть системно-целостный подход, объединяющий вербальную, деятельностьную и функционально-ролевую концепции ее организации. Реализация указанного единства основана на следующих основных принципах: развития, эволюционности, дифференциации, саморегуляционности, социально-экономической опосредованности, личностной ориентированности, системности, вариативности, взаимосвязи, деятельностного характера самореализации.

Обозначенные социальные запросы проявляют основные методологические и технологические изменения основ жизнедеятельности современного человека, к которым можно отнести информатизацию, переход общества от культуры духовности к культуре полезности и появление самодостаточной идентификации, раскрывающей стремление личности к прагматической автономизации. Необходимо также учитывать, что в советской школе приоритет был отдан приобретению учащимися полезных для практической жизни знаний и умений по различным учебным предметам.

Современное общество транслирует в качестве основной идеи образования мысль о том, что истинное совершенствование жизни связано не столько с внешней образованностью человека, усвоением им той или иной системы знаний и умений, сколько с развитием его ума и способностей, системы ценностей и мотивационных установок. Эти процессы нацеливают современную образовательную систему:

- на изменение метода обучения (с объяснительного на деятельностный);
- изменение оценки результатов обучения (оценка не только предметных знаний и умений, но и метапредметных и личностных результатов);
- изменение системы аттестации учителей (оценка качества управления учебной деятельностью учащихся);
- изменение системы аттестации школ (оценка качества организации перехода школы к реализации ФГОС НОО [6]);
- пересмотр планируемых результатов образования, которые отражены в стандартах второго поколения (ФГОС) и определяют не только предметные, но и метапредметные (умственные действия учащихся, направленные на анализ и управление своей познавательной деятельностью), а также личностные результаты;
- разработку концепции развития универсальных учебных действий в системе российского образования.

Перечисленные выше изменения в структуре и содержании образовательного процесса отвечают новым социальным запросам, отражающим переход от индустриального к постиндустриальному информационному обществу, основанному на знаниях и высоком инновационном потенциале саморазвивающейся личности. Это позволяет с достаточной степенью точности определить цель образования, в качестве которой выступает общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся на основе формирования универсальных учебных действий. Универсальные учебные действия (УУД) – это действия, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться. В широком смысле слова «универсальные учебные действия» означают саморазвитие и самосовершенствование путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Многолетние исследования, проводимые в образовательных организациях Пензенского, Тульского и Нижегородского регионов, позволяют определить структуру действия, которая представляется следующей совокупностью компонентов: «цель – структура – содержание – коррекция – регуляция – анализ результата – последствия». Независимо от области деятельности, ее функционала личность реализует данную совокупность компонентов, что свидетельствует об универсальности социальных, профессиональных, личностных и иных проявлений личности.

Исходя из содержания примерной образовательной программы универсальные учебные действия делятся на четыре основные группы:

- личностные УУД обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях;

- регулятивные УУД отражают способность обучающегося строить учебно-познавательную деятельность, учитывая все ее компоненты (цель, мотив, прогноз, средства, контроль, оценку);

- познавательные УУД включают общеучебные, логические действия, а также действия постановки и решения проблем;

- коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Исходя из исследований, проведенных Л. Г. Петерсон, можно обозначить роль содержания учебной деятельности, способствующей самоопределению обучающихся, и технологий исследуемого процесса в развитии универсальных учебных действий.

Так, личностные УУД основываются на следующем содержании взаимодействия участников образовательного процесса (мотивация учения, формирование основ гражданской идентичности личности, смыслообразование, нравственно-эстетическое оценивание). Эффективность взаимодействия строится на готовности участников педагогического процесса использовать следующие виды заданий: участие в проектах, подведение итогов занятия, творческие задания, мысленное воспроизведение картины, оценивание ситуации, самооценку. Аналогичные взаимосвязи проявляются в других видах универсальных учебных действий, которые формируются поэтапно.

Первый этап формирования УУД основан, по мнению Ю. Г. Петерсон, на технологии деятельностного метода обучения (ТДМ). Примером может служить занятие «открытия» нового знания. Деятельностная цель – формирование у обучающихся способностей к самостоятельному построению новых способов действия на основе метода рефлексивной самоорганизации. Образовательная цель – расширение понятийной базы по учебному предмету за счет включения в нее новых элементов. Основными этапами этого вида занятия являются мотивация (самоопределение) к учебной деятельности, актуализация и фиксирование индивидуального затруднения в пробном действии, выявление места и причины затруднения, построение проекта выхода из затруднения, реализация построенного проекта, первичное закрепление с проговариванием во внешней речи, самостоятельная работа с самопроверкой по эталону, включение в систему знаний и повторение, рефлексия учебной деятельности на занятии. Основой взаимодействия педагога и обучающихся является метод рефлексивной самоорганизации.

Одним из самых актуальных видов занятия является занятие по рефлексии. Цель таких занятий – формирование у обучающихся способностей к самостоятельному выявлению и исправлению своих ошибок на основе рефлексии коррекционно-контрольного типа. Образовательная цель – коррекция и тренинг изученных способов действий – понятий, алгоритмов.

Второй этап формирования УУД основан на развитии умения обучающихся применять любое действие, что возможно лишь тогда, когда есть «форма», т.е. знание учащихся способа выполнения этого действия. Третий этап характеризуется тем, что обучающиеся выполняют УУД самостоятельно и осознанно, проговаривая вслух соответствующий способ действий, при необходимости корректируя его, а на занятии рефлексии осу-

ществляется самооценка каждым обучающимся успешности выполнения этого действия. Четвертый этап реализуется в виде контроля знания и способов выполнения УУД.

Каждый вид универсальных учебных действий предполагает свою технологию формирования. Так, к приемам формирования регулятивных УУД можно отнести «Листы самоконтроля и самооценки», систему контрольных заданий, метод учебной деятельности (технология РО Эльконина – Давыдова).

Приемы формирования познавательных УУД: «Тетрадь открытий»; приемы и методы технологии ТРИИК (технологии развития информационно-интеллектуальной компетентности): openclass.ru/stories/194972; приемы ТРКМЧП: <http://gulyaewa-l.narod.ru/metod.htm>; прием толстых и тонких вопросов; ромашка Блума; прием Фишбоун; карусель; мозговой штурм; перекрестная дискуссия; шесть шляп мышления; чтение с оstanовками; оценочное окно; прием «Верные и неверные утверждения»; «дерево предсказаний»; эссе, свободное письмо; исследовательская работа; приемы и технологии французских мастерских: символического видения, сравнения версий, «Если бы...», самостоятельного конструирования определений понятий, «ключевых слов», эвристического исследования, конструирования вопросов, смысловых ассоциаций, вживания, образного видения, «закончи предложение».

Успешность формирования универсальных учебных действий основывается, прежде всего, на качественной реализации методов диагностики уровня их сформированности, например диагностики уровней сформированности компонентов учебной деятельности (Г. В. Репкина, Е. В. Заика); сформированности УУД (А. К. Марковой); общепсихологических и педагогических методик.

Целостность системного анализа исследуемой проблемы обеспечивает возможность выявления технологии дальнейшего эволюционного изменения парадигмы профессиональной социализации обучающихся в условиях образования. В проведенном исследовании выявлены следующие направления обозначенного изменения:

- становление непрерывного цикла профессионально направленной учебной социализации и личностного самообразования;
- наполнение классической вербально-информационной, репродуктивной и целевой системы подготовки кадров инновационной моделью технологической и личностно ориентированной профессиональной социализации;
- изменение концепции подготовки и переподготовки кадров, осуществляемое в виде перевода системы «дидактическое знание – дидактический опыт – моделирование профессионального самовыражения педагога» в триаде «модуль – подражание – самоопределение» в систему «социальный опыт – профессиональное знание и опыт – дидактическое знание и умение – вариативное дидактическое и профессиональное самовыражение» в триаде «модуль – самоопределение – самореализация».

Список литературы

1. Федеральный закон РФ от 29 дек. 2012 № 273-ФЗ «Закон об образовании в РФ» // Российская газета. – 2012. – 31 дек.
2. Конституция РФ. Принята всенародным голосованием 12 дек. 1993. – URL: [www/constitution.ru](http://www.constitution.ru)
3. Андреев, В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
4. Загвязинский, В. И. Социальная педагогика : учеб. для бакалавров / В. И. Загвязинский, О. А. Селиванова. – Тюмень : ЮРАЙТ, 2012. – 405 с.
5. Бондаревская, Е. В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Д : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373). – URL: www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/97127

Сохранов-Преображенский Владимир Васильевич

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики и психологии
профессионального образования,
Пензенский государственный университет
E-mail: Prof_sochranov@mail.ru

Sokhranov-Preobrazhenskiy Vladimir Vasil'evich

doctor of pedagogical sciences, professor,
head of sub-department of pedagogy
and psychology of professional education,
Penza State University

УДК 378.14.015.62

Сохранов-Преображенский, В. В.

Технологии формирования универсальных действий в современной образовательной организации / В. В. Сохранов-Преображенский // Вестник Пензенского государственного университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 61–65.

Н. Н. Храмова, М. А. Родионов

МОДЕЛЬ МОТИВАЦИОННО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье рассмотрено формирование мотивационно ориентированной образовательной среды на основе построения и исследования ее модели. Модель включает в себя несколько блоков: целевой, программно-содержательный, организационно-технологический и рефлексивно-оценочный. Каждый из перечисленных компонентов раскрывается в контексте формирования мотивационно ориентированной среды.

Ключевые слова: образовательная среда, мотивация, мотивационно ориентированная среда, модель.

В современном быстро меняющемся мире обществу необходима творческая, духовно и физически здоровая личность, которая обладает широким кругозором, высокой культурой и способностью быстро переключаться на разные виды деятельности и принимать решения в критических ситуациях. Таков социальный заказ общества. Выполнение его во многом зависит от школы. Вся деятельность педагогов должна быть направлена на создание таких условий, при которых в результате образовательного процесса будут происходить максимальное развитие личности ученика и подготовка его самореализации в жизни. Отсюда вытекает, что основной целью школы является создание необходимых условий для саморазвития, самоактуализации внутренних движущих сил, способностей и талантов ребенка.

Для решения поставленной задачи необходим такой подход, который позволил бы активно воздействовать на различные сферы личности, актуализируя уже сформировавшиеся механизмы и одновременно оказывая опосредованное влияние на организацию самой личности. Таким подходом может стать средоориентированный подход, который переносит акцент с воздействия учителя на личность обучающегося в область формирования образовательной среды, в которой происходит его самообучение и саморазвитие. Сущность, содержание образовательной среды и связанные с ней понятия разрабатываются видными российскими учеными (Г. С. Батищевым, Е. В. Бондаревской, В. Г. Бочаровой, Л. П. Бугево, В. Н. Гуровым, И. С. Коном, А. В. Мудриком, А. В. Петровским, Л. Я. Рубиной, В. Н. Сагатовским, В. И. Слободчиковым).

Особое значение в данном случае имеет формирование потребностно-мотивационной сферы личности, поскольку именно она определяет все действия субъекта (П. К. Анохин, В. Г. Асеев, В. К. Вилюнас, А. М. Волков, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, И. А. Зимняя, В. А. Иванников, Е. П. Ильин, И. И. Ильясев, В. И. Ковалев, А. Н. Леонтьев, В. Г. Леонтьев, И. Лингарт, А. К. Маркова, А. Г. Маслоу, М. В. Матюхина, Н. А. Менчинская, Р. С. Немов, К. Роджерс, Л. М. Фридман, Х. Хекхаузен, И. С. Якиманская и многие другие). В связи с этим целесообразно в образовательном учреждении создать такую среду, которая будет обладать высоким мотивационным потенциалом, т.е. мотивационно ориентированную образовательную среду [1].

Работу по формированию среды рассматриваемого вида мы начали с построения и исследования ее модели, которая должна отражать структуру ее исходного прообраза, определяющую не только объекты, составляющие среду, но и систему межкомпонентных взаимосвязей и взаимодействий, а также отражать комплекс закономерностей, регулирующих как отдельные ресурсы среды, так и всю их совокупность в целом. Эта модель

рассматривается как многокомпонентная система, включающая в себя четыре основных компонента – целевой блок; программно-содержательный блок; организационно-технологический блок и рефлексивно-оценочный блок (рис. 1).

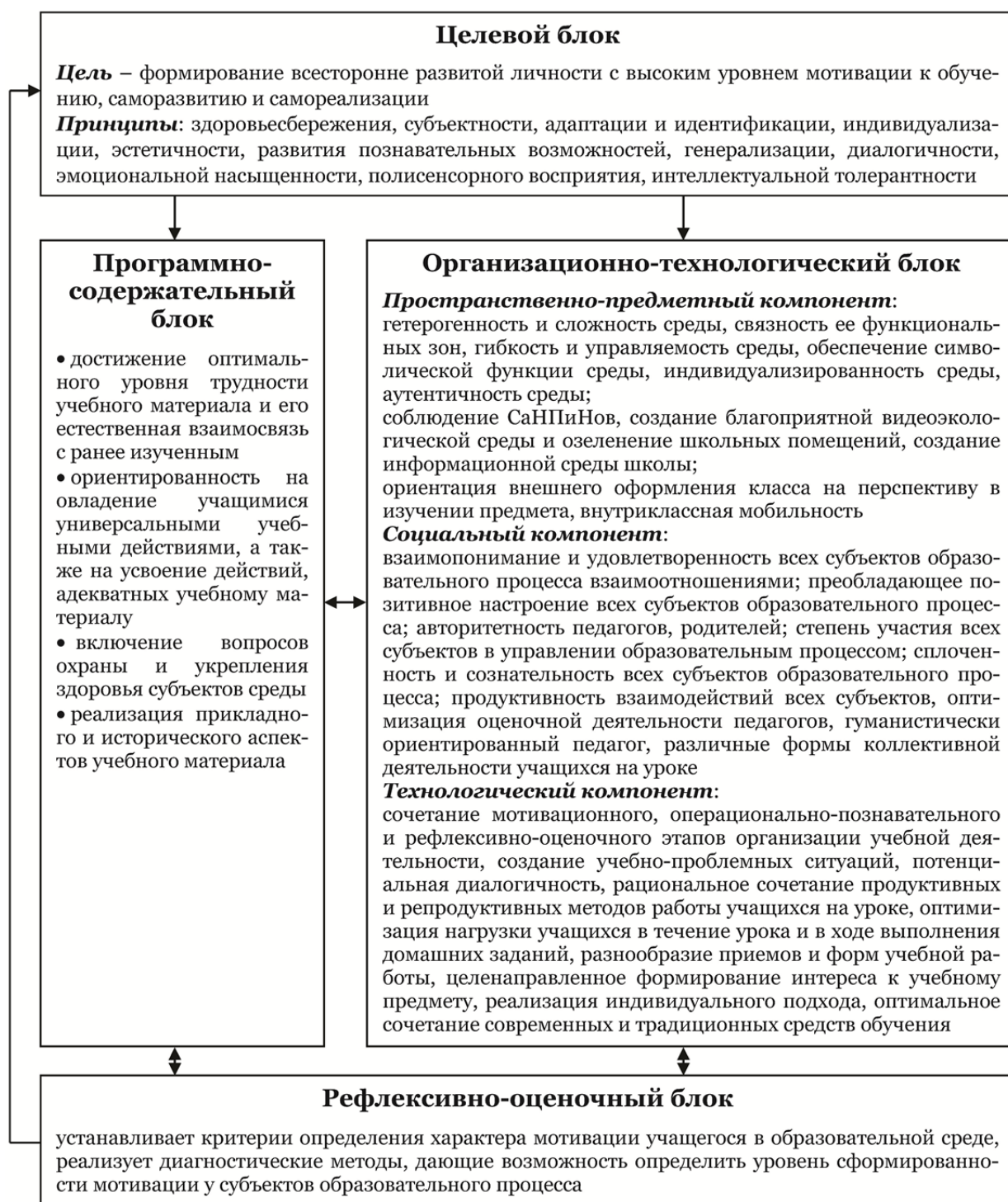


Рис. 1. Модель мотивационно ориентированной среды

Целевой блок является центральным компонентом модели и определяет все остальные. В него наряду с основным целевым детерминантом модели включен комплекс исходных положений-принципов, в основу которого заложен иерархический комплекс потребностей субъектов образовательного процесса (здоровьесбережения, субъект-

ности, адаптации и идентификации, ориентации на охрану и развитие реальных и потенциальных познавательных возможностей, индивидуализации, интеллектуальной и личностной толерантности, эстетичности, диалогизации, генерализации, опережающего развития, эмоциональной насыщенности).

Программно-содержательный компонент модели относится к учебной информации и включает наполнение образовательной среды мотивационно ориентированным содержанием. Программно-содержательный компонент системы определяется Государственным стандартом, учебным планом, учебной программой и учебными пособиями по дисциплинам. Содержание обучения комплектуется с учетом социальных, конкретно-исторических, психологических требований, требований индивидуально-личностного развития обучаемых. Оно определяется общеметодологическими принципами формирования содержания (общеобразовательный характер учебного материала, гуманистическая направленность содержания, связь материала с развитием общества, основообразующий и системообразующий характер учебного материала, интегративность изучаемых курсов, гуманитарно-этическая направленность содержания образования, развивающий характер учебного материала, эстетические аспекты содержания), специальными принципами формирования содержания из области науки (соотнесение учебного материала с уровнем современной науки, политехнизм, единство и противоположность логики науки и учебного предмета).

С точки зрения формирования внутренней учебной мотивации в рамках программно-содержательного компонента стоит обратить внимание на следующие его аспекты.

1. Достижение оптимального уровня трудности учебного материала и его естественная взаимосвязь с ранее изученным являются одними из условий развития положительной мотивации школьников. С мотивационной точки зрения оптимальное развертывание содержания образования предполагает, с одной стороны, возможность соотнесения его с имеющимся арсеналом знаний учащихся об окружающей действительности, а с другой – обеспечение понимания ими более «плодотворного» характера вновь воспринимаемых методов и идей по сравнению с привычными представлениями. Выполнение этих условий производится в ходе учения через реализацию эффективного взаимодействия ситуативных и содержательно-смысловых мотивационных факторов с учетом как предметной специфики учебного материала, так и типологических особенностей учащихся. Только в этом случае у детей будет создаваться перспектива на дальнейшее изучение знакомых, постоянно наблюдаемых явлений, будет образована основа для формирования содержательных мотивов учебной деятельности (т.е. мотивов, направленных на само содержание деятельности, а не на какие-то побочные цели этой деятельности).

2. Содержание обучения должно быть ориентировано на овладение учащимися универсальными учебными действиями, а также на усвоение действий, адекватных учебному материалу. Содержание каждого урока, каждой темы должно быть глубоко мотивировано, однако не с помощью создания сиюминутных интересов (например, с помощью внешней занимательности, которая лишь изредка может служить предпосылкой к возбуждению и воспитанию глубоких познавательных интересов) или ссылок на практическую значимость в будущей жизни (хотя и это иногда не следует упускать), а главным образом тем, что это содержание должно быть направлено на решение проблем научно-теоретического познания явлений и объектов окружающего мира, на овладение методами такого познания.

3. В соответствии с принципом здоровьесбережения в содержание образовательных программ должны быть включены вопросы, касающиеся охраны и укрепления здоровья субъектов среды, а также формирования здорового образа жизни.

4. Одним из условий, реализующих мотивационный потенциал содержания обучения, является раскрытие его прикладного и исторического аспектов.

Организационно-технологический компонент модели связан с непосредственным формированием всех составляющих образовательной среды, а именно: пространственно-предметного, социального и технологического блоков [2–4].

Проектирование пространственно-предметной организации образовательной среды должно удовлетворять общим требованиям: гетерогенности и сложности среды, связности ее функциональных зон, гибкости и управляемости среды, обеспечения символической функции среды, ее индивидуализированности и аутентичности (Ю. Г. Абрамова, 1995, М. Бубер, В. В. Давыдов, 1976, Г. А. Ковалев, 1995, В. А. Петровский, В. А. Ясвин, 2001).

Указанные требования обладают определенным мотивационным потенциалом. Разнообразная и структурно сложная образовательная среда предоставляет субъектам комплекс различных возможностей, провоцируя их на проявление самостоятельности и свободной активности. Гибкость и управляемость пространственно-предметного компонента образовательной среды создает уникальные дидактические возможности для педагогов, которые могут побуждать учащихся к активности и принятию самостоятельных решений не только вербальными средствами, но и путем соответствующего оперативного изменения пространственно-предметного окружения. Символическая насыщенность пространственно-предметного компонента среды может способствовать повышению уровня положительной мотивации за счет присутствия в обстановке портретов знаменитых людей, занимавшихся изучением различных наук и внесших неоценимый вклад в их развитие, памятников исторических событий, географических карт, произведений искусства, комплексов наглядных пособий, фотографий важных событий, элементов музейной экспозиции и т.д.

Рассмотренные требования нуждаются в дополнении с точки зрения принципов, лежащих в основе формирования мотивационно ориентированной среды. Необходимыми условиями создания пространственно-предметного компонента мотивационно ориентированной среды являются следующие факторы:

- соблюдение СанПиНов, создание благоприятной видеоэкологической среды и озеленение школьных помещений;
- создание информационной среды школы;
- ориентация внешнего оформления класса на перспективу в изучении предмета;
- внутриклассная мобильность.

Социальный компонент образовательной среды включает в себя пространственную и социальную плотность среди субъектов учебно-воспитательного процесса, степень скученности (краудинга) и ее влияние на социальное поведение, личностные особенности и успеваемость учащихся, изменение персонального и межличностного пространства в зависимости от условий конкретной школьной организации, распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности учащихся и учителей и т.п. Социальный компонент несет на себе основную нагрузку по обеспечению возможностей удовлетворения и развития потребностей субъектов образовательного процесса в ощущении безопасности, в сохранении и улучшении самооценки, в признании со стороны общества, в самоактуализации, т.е. комплекса социально ориентированных потребностей [2–4].

На основе исследований социальных психологов (Кузьмин, Волков, Емельянов и др.) можно выделить характеристики социального компонента развивающей образовательной среды: 1) взаимопонимание и удовлетворенность всех субъектов образовательного процесса взаимоотношениями; 2) преобладающее позитивное настроение всех субъектов образовательного процесса; 3) авторитетность руководителей: директора и педагогов или родителей; 4) степень участия всех субъектов в управлении образовательным про-

цессом; 5) сплоченность и сознательность всех субъектов образовательного процесса; 6) продуктивность взаимодействий в обучающем компоненте образовательного процесса.

При формировании указанного компонента образовательной среды стоит обратить внимание на следующие аспекты: оптимизация оценочной деятельности педагогов, преобладающее позитивное настроение всех субъектов образовательного процесса, гуманистически ориентированный педагог, ориентация учителя на индивидуальные стандарты достижений учащихся, использование различных форм коллективной деятельности учащихся на уроке.

Технологический компонент образовательной среды [2–4] определяется связями пространственно-предметного компонента этой среды и ее социального компонента или, другими словами, включает в себя педагогическое обеспечение развивающих возможностей.

Содержание учебного материала усваивается учащимися в процессе учебной деятельности. От того, какова эта деятельность, из каких учебных действий она состоит, как эти части между собой соотносятся, т.е. какова структура учебной деятельности, во многом зависит результат обучения, его развивающая и воспитывающая роль. Отношение детей к собственной деятельности определяется в значительной степени тем, как учитель организует их учебную деятельность, каковы ее структура и характер. Условием формирования положительной мотивации является вовлечение школьников в режим совместной, конструктивной учебно-познавательной деятельности, состоящей, в первую очередь, в соотношении «контрастных» смысловых позиций всех участников учебного процесса (учеников, учителя, автора учебного текста) по отношению к тому или иному математическому содержанию. В ходе такого соотношения естественным образом появляется возможность увидеть материал в непривычных для себя ракурсах и на этой основе скорректировать собственное отношение к воспринимаемой информации с учетом «намеченной» в ходе учебного диалога единой «системы смысловых координат» [5–7].

При формировании рассматриваемого компонента необходимо обратить внимание на следующие аспекты.

1. Организация учебной деятельности на основе сочетания мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного ее этапов.
2. Создание учебно-проблемных ситуаций на уроках и во внеучебной деятельности.
3. Рациональное сочетание продуктивных и репродуктивных методов работы учащихся на уроке, которое предполагает исключение подачи знаний в готовом виде и активную мыслительную деятельность учащихся на каждом этапе учебного процесса.
4. Оптимизация нагрузки учащихся в течение урока и в ходе выполнения домашних заданий.
5. Разнообразие приемов и форм учебной и внеклассной работы.
6. Организация специальной целенаправленной работы по формированию интереса к учебному предмету.
7. Реализация индивидуального подхода в обучении.
8. Оптимальное сочетание современных и традиционных средств обучения.

Рефлексивно-оценочный компонент модели устанавливает критерии определения характера мотивации учащегося в образовательной среде, реализует диагностические методы, дающие возможность определить уровень сформированности мотивации у субъектов образовательного процесса.

Для определения характера мотивации учащихся мы использовали классификацию, предложенную А. К. Марковой.

1. Отрицательное отношение к учению. Преобладают мотивы избегания неприятностей, наказания. Объяснение своих неудач внешними причинами. Неудовлетворенность собой и учителем, неуверенность в себе.

2. Нейтральное отношение к учению. Неустойчивый интерес к внешним результатам учения. Переживание скуки, неуверенности.

3. Положительное, но аморфное, ситуативное отношение к учению. Широкий познавательный мотив в виде интереса к результату учения и к отметке учителя. Широкие нерасчлененные социальные мотивы ответственности. Неустойчивость мотивов.

4. Положительное отношение к учению. Познавательные мотивы, интерес к способам добывания знаний.

5. Активное, творческое отношение к учению. Мотивы самообразования, их самостоятельность. Осознание соотношения своих мотивов и целей.

6. Личностное, ответственное, активное отношение к учению. Мотивы совершенствования способов сотрудничества в учебно-познавательной деятельности. Устойчивая внутренняя позиция. Мотивы ответственности за результаты совместной деятельности.

Описанные уровни мотивации показывают направление процесса формирования мотивов. Однако достижение высоких уровней не обязательно предполагает прохождение всех более низких. При определенной организации учебной деятельности большинство учеников с самого начала работают на положительной познавательной мотивации, не проходя уровней отрицательной мотивации. Но если у школьника сложилась отрицательная мотивация, то задача учителя – обнаружить ее и найти способы коррекции.

Диагностика мотивации. Для установления уровня мотивации существуют специальные методики. Не рассматривая всех, остановимся только на тех из них, которые учитель может использовать для обнаружения первых двух уровней мотивации: а) отрицательное отношение к учению, мотивация избегания неприятностей; б) нейтральное отношение к учению, мотивируют внешние результаты учения.

Для выявления учеников, имеющих указанные уровни мотивации, следует использовать *наблюдение*. Учащиеся с отрицательным отношением к учению склонны пропускать уроки под благовидным предлогом. Они небрежно выполняют домашнее задание, не задают вопросы учителю.

Учитель может использовать *беседу* с учеником во время проверки домашних заданий. В ходе беседы учитель спрашивает, какие задания вызвали интерес у ученика, какие – были для него трудны и т.д.

Третий метод – создание *ситуации выбора*. Например, учитель предлагает ученику вместо занятий, если он хочет, пойти отнести пакет в соседний детский сад. При этом добавляет, что пакет можно отнести и после уроков. Используют также и такой прием: предлагают школьнику составить такое расписание на неделю, которое больше всего его устраивает.

После того как учитель будет иметь объективные факты, говорящие об отрицательном или нейтральном уровне учебной мотивации школьника, встанет вопрос о причинах этого. Прежде чем говорить о них, отметим, что учитель должен обеспечить гуманные, доброжелательные отношения с учеником. Полученные данные об ученике не должны быть предметом обсуждения в классе. Ученику нельзя ставить в упрек его низкий уровень учебной мотивации. Надо установить причины такого положения вещей. Как показали исследования, довольно часто причиной является неумение учиться. Это, в свою очередь, приводит к плохому пониманию изучаемого материала, слабым успехам, неудовлетворенности результатом и, в итоге, к низкой самооценке.

Пути коррекционной работы. Коррекционная работа должна быть направлена на ликвидацию причины, приведшей к низкому уровню мотивации. Если это неумение учиться, то коррекция должна начинаться с выявления слабых звеньев. Поскольку в эти умения входят как общие, так и специфические знания и умения, то необходимо проверить и те, и другие. Для ликвидации слабых звеньев следует провести их поэтапную работу. При этом обучение должно быть индивидуальным, с включением учителя в

процесс выполнения действий, заданий с занимательным сюжетом. В процессе работы учитель должен отмечать успехи школьника, показывать его продвижение вперед. Делать это надо очень осторожно. Если похвалить ученика за решение простой задачи, которая никакого труда для него не составила, то это может обидеть его. Для ученика это выступит как низкая оценка учителем его возможностей. Наоборот, если учитель отметит его успехи при решении трудной задачи, – это вселит в него уверенность.

Конструирование учеником разнообразных средств учения позволит ему лучше понять материал, более успешно и осознанно выполнять задания. Это приведет к удовлетворению своей работой. У ученика появится стремление еще раз пережить успех на этом этапе. Важно подобрать нестандартные задания. Так, например, при коррекции умений по математике, физике, химии можно предложить составить небольшой задачник. Ученик должен оформить обложку, написать свою фамилию как автора книги, а затем придумать задачи соответствующего вида. Учитель оказывает необходимую помощь. Задачи, составленные учеником, можно использовать при работе с классом. Если они понравятся детям, следует объявить их автора. Как правило, такая работа учителя позволяет изменить отношение ученика к предмету, к учению в целом. Разумеется, изначально мотивация не всегда будет внутренней. Но положительное отношение к предмету впоследствии обязательно проявится.

Все перечисленные компоненты мотивационно ориентированной среды тесно взаимосвязаны, что обеспечивает целостность всей системы, выражающуюся в единстве реализуемых ею функций. Лидирующим компонентом является, как известно, целевой блок, определяющий общие закономерности функционирования среды на различных уровнях рассмотрения процесса образования: теоретического представления, учебного предмета, учебных материалов и реального учебного процесса. Цели и задачи образовательного процесса конкретизируются в отвечающем им содержании обучения, т.е. в программно-содержательном блоке. В свою очередь, особенности предметного содержания, подлежащего усвоению, во многом предопределяют характер используемых методов обучения, формы организации учебной деятельности и круг необходимых средств обучения, т.е. организационно-технологический блок.

Отметим, что на практике характер соподчинения целей, содержания и методов обучения не остается всегда однозначным. На различных этапах и уровнях анализа роль лидирующего компонента может принимать на себя как содержание образования, так и методы обучения. Рефлексивно-оценочный блок имеет двоякое значение. С одной стороны, он оценивает достижение поставленных целей, с другой – определяет их постановку. Кроме того, опосредованно он устанавливает состав программно-содержательного и организационно-технологического блоков как эффективных средств в достижении целей.

Список литературы

1. Система формирования мотивационно ориентированной образовательной среды : учеб. пособие / М. А. Родионов, Н. Н. Храмова, С. А. Макарова, В. Е. Коноваленко. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. – 180 с.
2. Мануйлов, Ю. С. Средовый подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.
3. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем. Теория и практика / В. И. Панов. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.
4. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
5. Родионов, М. А. Деятельностно-процессуальный подход к обучению школьников поиску пути решения математических задач : учеб.-метод. пособие для студентов и учителей математики / М. А. Родионов, Н. Н. Храмова ; под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. М. А. Родионова. – Пенза : Изд-во ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2007. – 28 с.

6. Храмова, Н. Н. Взаимосвязь характера реализации мотивационно ориентированной образовательной технологии и стилевых особенностей учебно-познавательной деятельности школьников / Н. Н. Храмова // Известия Пензенского педагогического университета имени В. Г. Белинского. Общественные науки. – 2012. – № 28. – С. 1100–1107.
7. Храмова, Н. Н. Организация повторения и домашней работы при обучении математике в основной школе : учеб. пособие для студентов и учителей математики / Н. Н. Храмова, М. А. Родионов. – Пенза : Изд-во ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2004. – 90 с.

Храмова Наталья Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра алгебры и методики обучения
математике и информатике,
Пензенский государственный университет
E-mail: do7tor@mail.ru

Khramova Natal'ya Nikolaevna

candidate of pedagogical sciences,
associate professor,
sub-department of algebra and methods
of teaching mathematics and computer sciences,
Penza State University

Родионов Михаил Алексеевич

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой алгебры и методики
обучения математике и информатике,
Пензенский государственный университет
E-mail: do7tor@mail.ru

Rodionov Mikhail Alekseevich

doctor of pedagogical sciences, professor,
head of sub-department of algebra and methods
of teaching mathematics and computer sciences,
Penza State University

УДК 37

Храмова, Н. Н.

Модель мотивационно ориентированной образовательной среды / Н. Н. Храмова, М. А. Родионов // Вестник Пензенского государственного университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 66–73.

А. А. Хусаинова

СУЩНОСТЬ АНДРАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассмотрена сущность профессионально-педагогического взаимодействия на основе андрагогического подхода к профессиональной подготовке студентов.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое взаимодействие, студент, преподаватель.

Эффективность профессиональной подготовки будущих педагогов в современной системе образования определяется их готовностью к реализации общих и специальных профессиональных умений и компетенций, профессионально важных качеств и свойств, позволяющих студентам эффективно осуществлять профессионально направленную учебную деятельность и выстраивать профессионально-педагогическое взаимодействие с учащимися. Соответственно, одной из важнейших задач профессионального обучения является освоение студентами механизма профессионально-педагогического взаимодействия в процессе их отношений с преподавателями в образовательном процессе вуза.

Е. В. Коротаева сущность педагогического взаимодействия в образовательном процессе определяет как «детерминированную познавательной ситуацией, опосредуемую социально-психологическими процессами связь субъектов (и объектов) образования, приводящую к их количественно-качественным изменениям» [1]. По ее мнению, взаимодействие как «система взаимообусловленных контактов» [1] детерминировано единством существующих связей на социальном, психологическом и педагогическом уровнях. Социальная сторона взаимодействия предопределяет результат образовательного процесса, а его психологический аспект определяют механизмы реализации взаимной рефлексии участников педагогического процесса. Наибольший интерес для нашего исследования представляет педагогическая сторона взаимодействия, так как именно она, с позиции Е. В. Коротаевой, определяет и задает условия, способствующие организации взаимодействия, т.е. создает среду его эффективной реализации.

Создание таких условий возможно при организации конструктивного взаимодействия, определяющего личностные перспективы, стратегию дальнейшего профессионального развития и самореализации, разработка которой отвечает заявленным во ФГОС ВПО компетенциям. Именно этот вид взаимодействия, по мнению Е. В. Коротаевой, «обеспечивает целостность, субстанциональную связь, необходимую для полноценного жизнеобеспечения личности», «ориентации на долгосрочное сотрудничество, кооперацию, сотворчество, где закрепляются роли со-деятеля, со-творца» [2]. Несмотря на очевидные достоинства конструктивного взаимодействия, его реализация предполагает готовность участников, в противном случае оно не способствует их самореализации, а оказывает деструктивное влияние на их личностное развитие [2]. Соответственно, студенты должны иметь определенный уровень личностного развития, характеризующий его как взрослого, т.е. «субъекта с присущими ему самосознанием и самостоятельностью постольку, поскольку он овладевает объемом культуры, способами профессиональной деятельности, формами культурного взаимодействия с людьми, осознает свою человеческую сущность» [3].

Взаимодействие субъектов образовательного процесса университета, по мнению Л. А. Витвицкой, представляет собой «совместную деятельность студентов и преподавателей, направленную на формирование их компетентностей (приобретение новых знаний, освоение новых способов деятельности и обретение новых смыслов) на основе организации совместных действий» [4]. При этом главной характеристикой взаимодействия, с ее точки зрения, является «студентоцентрированность», т.е. цель педагогического процесса в вузе – развитие личности студента как будущего профессионала.

Централизация процесса взаимодействия на личности студента обеспечивает установление между его субъектами особых взаимоотношений, деятельность эффективна которых зависит также от соответствия педагога как субъекта образовательного процесса, задающего характер и направленность взаимодействия, определенным требованиям. От его компетентности во многом зависит успешность освоения студентами механизма организации профессионально-педагогического взаимодействия с обучающимися, их сопровождения. Среди этих требований В. В. Сохранов-Преображенский выделил духовный, нравственный потенциал, профессиональную компетентность, знание современной образовательной ситуации, передового педагогического опыта, а также педагогическую культуру, творческое отношение к делу, умение сотрудничать с коллегами [5]. Именно на этой основе происходит формирование профессиональных ориентиров студентов относительно эталонной модели взаимодействия и направленности на личностное и профессиональное развитие.

Взаимодействие участников педагогического процесса вуза – это системная организация совместной деятельности преподавателей и студентов в условиях признания их самоценности, установления равноправных и доверительных взаимоотношений, способствующих положительному эмоционально-ценностному отношению обучающихся к учебной и профессиональной деятельности. Взаимодействие как взаимосвязь действий педагогов и обучающихся, которая предполагает, что действие одной стороны порождает действие другой, а то в свою очередь действие первой, рассматривают Н. Ф. Радионова и С. В. Ривкина. По их мнению, взаимодействие предполагает практический, духовно-информационный и практически-духовный обмен между педагогом и обучающимися [6]. С их точки зрения, во взаимодействии происходит обмен между его субъектами реальными действиями и их результатами, а также информацией, имеющей личностную значимость, например идеалами, мыслями, переживаниями, интересами и т.д. Согласно разработанной ими концепции, взаимодействие в педагогическом процессе – это «некая развивающаяся целостность, которая за счет своей открытости и гибкости позволяет решать различные педагогические проблемы» [6].

Исходя из данной позиции можно говорить о необходимости равноценного участия субъектов во взаимодействии. Соответственно, взаимодействие в вузе, в отличие от взаимодействия в школе, отвечает андрагогическим принципам, т.е. основано на осознании студентами собственных потребностей, их сознательной активности, субъектности, четко выраженной личностной и функционально-ролевой позиции в педагогическом взаимодействии, направленности на саморазвитие и непрерывное обучение, планировании профессионального роста и проектировании индивидуального маршрута развития.

Ориентация на актуальные потребности и потенциальные личностные возможности студентов, а также специфику их личностного понимания мира позволяет говорить о необходимости создания педагогических условий для развития их готовности к взаимодействию с позиции взрослого, их успешной профессиональной социализации и своевременного преодоления адаптационного этапа вхождения в профессиональную деятельность. Практическая реализация «взрослости» студентов возможна в профессионально-педагогическом взаимодействии.

Для раскрытия сущности профессионально-педагогического взаимодействия особый интерес представляет позиция А. А. Бастрон. В педагогическом процессе она выде-

ляет два вида взаимодействия: «вертикальное» взаимодействие между педагогами и обучающимися, которое, по ее мнению, следует называть педагогическим взаимодействием, и «горизонтальное» взаимодействие между педагогами, обозначаемое ею как профессиональное [7]. Соответственно, педагогическое взаимодействие можно рассматривать как разноуровневое, в котором один субъект – ведущий, обучающий, а другой – ведомый, обучающийся. Профессиональное взаимодействие – как взаимодействие субъектов, находящихся примерно на одном мотивационном, ценностном, компетентностном уровне развития; между субъектами возможна как прямая, так и обратная коммуникация, равноответственные и в то же время взаимозависимые отношения в деятельности по решению общих профессиональных задач.

Согласно исследованиям А. А. Бастрон, в процессе профессионального взаимодействия происходит «сближение ценностно-целевых позиций» его субъектов, а также создаются «условия для интеллектуального партнерства, развития педагогической рефлексии» [7], а значит, взаимодействие характеризуется общностью цели и мотивационно-ценностного отношения к самому процессу взаимодействия и к его результату. Однако, говоря о реализации профессионально направленной учебной деятельности будущих педагогов в процессе различного рода практик и необходимости освоения ими механизма взаимодействия с обучающимися, мы отмечаем двойственную позицию студентов. Они одновременно осваивают содержание профессиональной деятельности под руководством преподавателей и формируют индивидуальный опыт взаимодействия на основе собственной системы ценностей и смыслов, являясь субъектом деятельности. Соответственно, целесообразно изучение именно профессионально-педагогического взаимодействия, отвечающего андрагогическим принципам профессионального обучения.

Несмотря на логичное разграничение этих видов взаимодействия, позиция А. А. Бастрон служит непротиворечивым дополнением представлений о профессионально-педагогическом взаимодействии и является подтверждением того, что взаимодействие между преподавателями и студентами строится одновременно на двух взаимозависимых и взаимодополняемых уровнях в случае двустороннего равноценного их участия в профессионально направленной учебной деятельности, осуществляемой на компетентном уровне.

В связи с тем, что взаимодействие в вузе отражает аспекты учебного взаимодействия между преподавателями и студентами и профессионального взаимодействия между профессионалом и будущими профессионалами, оно представляется С. В. Дмитричевой уникальным. С ее точки зрения, в процессе профессиональной подготовки, основанной на педагогически целесообразно организованном профессиональном взаимодействии в вузе, формируется компетентность, которая проявляется в виде способности и готовности к взаимодействию. Именно данный вид взаимодействия она считает основным «условием формирования компетентности будущего специалиста» [8] и понимает под ним «процесс делового общения субъектов в совместной квазипрофессиональной деятельности (проектной), актуализирующий когнитивную сферу (общие и специальные знания, ценностные ориентации) и сопровождающийся формированием партнерских отношений» [8]. В соответствии с позицией С. В. Дмитричевой можно говорить о том, что взаимодействие между преподавателями и студентами может рассматриваться как профессиональное при учете их взаимодействия в деловой сфере на основе реализации компетенций и личностного развития студентов.

Иной позиции придерживается Г. Н. Сериков. Он рассматривает профессионально-педагогическое взаимодействие в качестве компонента педагогического взаимодействия наряду с учебно-педагогическим и учебным взаимодействием. Эти компоненты характеризуют три уровня возникающих во взаимодействии отношений: между педагогами, между педагогом и обучающимися, между обучающимися. Согласно его представлениям,

профессионально-педагогическое взаимодействие представляет собой «субъект-субъектные образовательные отношения, возникающие между педагогическими работниками» [9]. Такая трактовка сущности профессионально-педагогического взаимодействия обусловлена научными представлениями о том, что профессиональным взаимодействием может являться в случае сходства профессионального развития участников взаимодействие для реализации делового общения, решения общих профессионально значимых проблем. Данной точки зрения придерживаются А. А. Бастрон, С. В. Дмитриченкова, И. Н. Ишимова.

Вслед за Г. Н. Сериковым И. Н. Ишимова считает целесообразным рассматривать в гуманно ориентированном образовании профессионально-педагогическое взаимодействие как педагогическое партнерство, основанием для которого является «сходство профессиональных компетенций педагогов», предопределяемое общими профессиональными целями [10]. Она также выделяет личностную сторону взаимодействия, говоря о возникающих гуманно ориентированных профессионально-педагогических отношениях, которые осуществляются на следующих основаниях:

- «равноправие в выборе методологических оснований..., путей решения проблемы;
- добровольность в признании партнерства и уровень включенности в совместную педагогическую деятельность;
- осуществление выбора методов, педагогических средств достижения целей..., доверие к профессиональной подготовленности коллег и их умению справляться со своими обязанностями;
- уважение и учет интересов друг друга, толерантность к позиции партнеров» [10].

Принимая позицию И. Н. Ишимова, будем понимать профессионально-педагогическое взаимодействие как равноответственные, доверительные отношения, в которых проявляются не только совместности и общности, но и прежде всего интегративности и креативности.

Н. И. Ромашевская, О. А. Козырева и И. Л. Юдников профессионально-педагогическое взаимодействие рассматривают как профессиональную самореализацию и саморазвитие студента, ядром которых служит самосовершенствование, определяющее возможность моделирования профессионально-педагогического взаимодействия, которое обеспечивает решение педагогических задач профессионального образования на субъектном уровне [11]. Субъектность профессионально-педагогического взаимодействия является одним из ведущих принципов его реализации, заключающихся в осознании студентами их функционально-ролевого статуса активного участника взаимодействия. Развитие субъектности позволяет говорить об установлении определенной системы отношений, а следовательно, и развитии осознанного стремления к самообразованию, саморазвитию, самоопределению. Если у студента формируется отношение к себе как к субъекту своей будущей профессиональной деятельности, то ее выполнение принимает характер решения задачи на поиск смысла своей деятельности как в индивидуальном, так и широком культурно-образовательном контексте.

С точки зрения М. Н. Юрьевой, профессионально-педагогическое взаимодействие – это «процесс взаимосвязанных и взаимообусловленных между собой действий субъектов, основанный на взаимовлиянии внутренне значимых и активно-творчески воспринятых внешних факторов, в результате которого осуществляется целеполагание, интенсивное и продуктивное профессионально-личностное развитие» [12]. Такая совместная деятельность является вариантом равноправных и доверительных отношений на основе партнерства, а сходство профессиональных компетенций определяет общность, совместность, профессиональную направленность взаимодействия, а также личностную и профессиональную зрелость участников.

Анализ выводов и результатов психолого-педагогических исследований по изучаемому вопросу позволяет выделить такие сущностные характеристики профессионально-

педагогического взаимодействия, как целенаправленность, многозадачность и многофункциональность, демократичность, диалогичность, динамичность, взаимообусловленность и взаимозависимость происходящих изменений, его компетентностная основа, опосредованность предметной деятельностью, субъектность, аксиологичность, акмеологичность.

Список литературы

1. Коротаева, Е. В. Педагогика взаимодействий в современном образовательном процессе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Коротаева Е. В. – Екатеринбург, 2000. – 342 с.
2. Коротаева, Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии / Е. В. Коротаева ; Мин-во образования и науки, Уральский гос. пед. ун-т. – М. : Academia, 2007. – 256 с. – (Монографические исследования: педагогика).
3. Основы андрагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2003. – 249 с.
4. Витвицкая, Л. А. Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса университета : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Витвицкая Л. А. – Оренбург, 2012. – 41 с.
5. Сохранов-Преображенский, В. В. Сущность личностно ориентированного взаимодействия как основы формирования профессиональных компетенций студентов / В. В. Сохранов-Преображенский // Вестник Пензенского государственного университета. – 2013. – № 4. – С. 8–11.
6. Радионова, Н. Ф. Взаимодействие субъектов педагогического процесса как источник его обновления / Н. Ф. Радионова, С. В. Ривкина // Человек и образование. – 2012. – № 2 (31). – С. 4–9.
7. Бастрон, А. А. Профессиональное взаимодействие в школе инновационного типа как условие обеспечения преемственности образовательного процесса : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бастрон А. А. – Барнаул, 2000. – 19 с.
8. Дмитриченкова, С. В. Формирование компетентности будущего специалиста в профессиональном взаимодействии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Дмитриченкова С. В. – Саратов, 2006. – 23 с.
9. Сериков, Г. Н. Образование: аспекты системного отражения / Г. Н. Сериков. – Курган : Зауралье, 1997. – 464 с.
10. Ишимова, И. Н. Профессионально-педагогическое взаимодействие как педагогическое партнерство / И. Н. Ишимова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». – 2007. – № 26 (98). – С. 67–70.
11. Ромашевская, Н. И. Модели социализации и самореализации студентов в контексте их профессионально-педагогического взаимодействия / Н. И. Ромашевская, О. А. Козырева, И. Л. Юдников // Педагогическое мастерство : материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М. : Буки-Веди, 2012. – С. 38–40.
12. Юрьева, М. Н. Профессионально-педагогическое взаимодействие субъектов в процессе подготовки педагога-хореографа в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Юрьева М. Н. – Тамбов, 2001. – 192 с.

Хусаинова Анастасия Александровна
аспирант,
Пензенский государственный университет
E-mail: anastasia_dash@mail.ru

Khusainova Anastasiya Aleksandrovna
postgraduate student,
Penza State University

УДК 378

Хусаинова, А. А.

Сущность андрагогических аспектов профессионально-педагогического взаимодействия преподавателей и студентов / А. А. Хусаинова // Вестник Пензенского государственного университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 74–78.

Е. Н. Буклин

РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассмотрены полученные в ходе исследования результаты, раскрывающие развитие готовности студентов на основе компетентностно-деятельностного подхода к профессиональной самореализации.

Ключевые слова: готовность студентов, компетентностно-деятельностный подход, деятельность, самореализация.

Результатом деятельности системы профессионального образования является выпускник образовательного учреждения, на подготовку которого затрачиваются значительные финансовые средства. Эффективность бюджетных расходов на систему профессионального образования повышается одновременно с ростом востребованности выпускников на рынке труда, т.е. определяется как их трудоустройством в целом, так и работой по полученной специальности.

Уровень трудоустройства выпускников связан с дисбалансом спроса и предложения на рынке труда, с низким качеством подготовки специалистов, несоответствием компетенций выпускников требованиям работодателя, а также различными социальными факторами.

В связи с этим возрастает актуальность формирования оперативных, достоверных, полных показателей трудоустройства выпускников образовательных учреждений.

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования на современном этапе основной задачей обучения в вузе является подготовка специалиста:

- 1) компетентного;
- 2) ответственного;
- 3) ориентированного в смежных областях деятельности;
- 4) способного эффективно работать;
- 5) социально и профессионально мобильного.

В ФГОС ВПО требования к уровню подготовки выпускников сформулированы в виде ключевых компетенций: академических, социально-личностных и профессиональных, которые раскрыты через обобщенные знания и умения, личностные качества. Эти требования служат основанием для разработки цели, структуры, содержания и результатов профессиональной подготовки студентов на основе реализации компетентностно-деятельностного подхода [1].

Развитие готовности студентов к профессиональной самореализации осуществляется, как правило, во взаимодействии студента и преподавателя. Студент стремится к самостоятельности и самореализации. Он обучается для достижения конкретной цели – применения полученных знаний, умений и навыков непосредственно по окончании обучения.

Основное влияние на самореализацию обучаемого оказывают внешние причины: принуждение, давление семьи, общества или друзей и т.д. Компетенции личностного самосовершенствования и самореализации направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и само-

поддержки. Реальным объектом в сфере данных компетенций выступает сам студент вуза. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и исходя из собственных возможностей, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура, а также комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности.

Сегодня эффективно действующая модель специалиста включает в себя:

- 1) реакцию на социальные ожидания;
- 2) способность к творческому росту;
- 3) профессиональное самосовершенствование;
- 4) постоянное обновление своих личностных ресурсов.

Общество заинтересовано в формировании личности будущего специалиста, успешно социализирующегося, обладающего высоким уровнем профессиональной компетентности, которая бы обеспечивала личностную комфортность и востребованность выпускника университета.

Образовательные учреждения системы подготовки специалистов нацелены на решение сложных задач формирования высокопрофессиональной личности, способной к самореализации, обладающей различными видами компетенций, что требует от профессионального образования обновления его содержания и разработки качественно новых информационных технологий, создания профессиональной среды подготовки специалиста, позволяющих достичь эффективности образовательного процесса [2].

Компетентностно-деятельностный подход определяет основу подготовки будущего специалиста, которой является профессиональная и практическая направленность образовательных программ, что обусловлено тесной взаимосвязью теории с практикой.

Важными в развитии готовности студентов к профессиональной самореализации на основе компетентностно-деятельностного подхода являются соблюдение компетентностей и ориентация на развитие мотивационно-личностной сферы. Такая деятельность не только включает в себя знания и умения, т.е. когнитивный и операционно-технологический компоненты, но и предполагает мотивационную, этическую, социальную составляющие, а также такие качества личности, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, гибкость мышления, наличие абстрактного, системного и практического мышления, умение вести диалог и коммуникабельность, сотрудничество, умение постоянно учиться и т.д. [1].

Для развития готовности студентов к профессиональной самореализации важным аспектом являются определение инструментария самого принципа компетентностно-деятельностного подхода, которым могут быть основные дидактические нормативные и процессуальные функции компетентности; а также знание способов и приемов познания, высших образцов познавательной деятельности. Поэтому различие между просто знающим человеком и человеком компетентным заключается в том, что компетентный человек не просто владеет обширными и глубокими знаниями, его знания определенным образом организованы для принятия эффективных решений в различных видах деятельности. Готовность студентов к профессиональной самореализации приобретает действенный характер благодаря технологичности знаний, умений и навыков: обучающийся должен владеть не только декларативными знаниями («Что?»), но и процедурными знаниями («Как?»). Это способствует качественной актуализации знаний в нужной ситуации, дает возможность их применения в широком спектре стандартных и нестандартных

ситуаций. Эти особенности усвоения знаний в определенной мере обеспечиваются умением анализировать и синтезировать знания в контексте решения той или иной задачи.

Основой профессиональной успешности специалиста являются его личностные качества, определяющие наиболее важные и принципиальные моменты всего содержания и направленности профессиональной деятельности. В силу этого профессиональная самореализация является объективно необходимой целью высшего образования и одновременно условием обеспечения его высокого уровня, в частности – профессиональной компетентности выпускника. Когда говорят о компетентном специалисте, имеют в виду человека опытного, квалифицированного, владеющего секретами профессионального мастерства, необходимыми умениями, навыками и возможностью их реализации в практической деятельности [3].

Сформированная в годы обучения компетентность дает возможность решения возникших сложностей и проблемных ситуаций в профессиональной деятельности. Следовательно, профессиональная компетентность представляет собой сформированность качеств личности, способствующих эффективной профессиональной деятельности, основанной на имеющихся у данной личности знаниях и опыте, практических умениях. Существенной характеристикой будущего специалиста становится то, что он в совершенстве овладел профессиональными навыками и знаниями, а в дальнейшей деятельности нацелен на профессиональное развитие и обновление знаний, умений и навыков. Следовательно, когда говорят о профессиональной компетентности, имеют в виду глубокие профессиональные знания, осведомленность в данной сфере трудовой деятельности.

Развитие готовности студентов к профессиональной самореализации на основе компетентностно-деятельностного подхода затрагивает все сферы жизнедеятельности вуза (профессиональное, научно-методическое и информационное обеспечение обучения), реализуется за счет формирования целевой системы подготовки и повышения качества профессиональной деятельности будущих специалистов, которые должны обладать компетентностью.

Таким образом, на основе реализации компетентностно-деятельностного подхода были сформированы следующие компоненты готовности студентов к профессиональной самореализации: мотивационный компонент, направленность учебной деятельности, ценностный компонент, эмоциональный компонент, оценочно-рефлексивный компонент.

Список литературы

1. Буклин, Е. Н. Компетентностно-деятельностный подход как основа развития универсальных учебных действий / Е. Н. Буклин // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2013. – № 4. – С. 170–176.
2. Иншакова, Е. И. Соотношение профессиональных и гуманитарных функций в модели инженера / Е. И. Иншакова // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете : тр. 3-й Междунар. науч.-практ. конф. – СПб., 2003. – С. 148–151.
3. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.

Буклин Евгений Николаевич

старший преподаватель,
кафедра педагогики и психологии
профессионального образования,
Пензенский государственный университет
E-mail: e.buklin@mail.ru

Buklin Evgeniy Nikolaevich

senior lecturer,
sub-department of pedagogy and psychology
of professional education,
Penza State University

УДК 37

Буклин, Е. Н.

Развитие готовности студентов к профессиональной самореализации на основе компетентностно-деятельностного подхода / Е. Н. Буклин // Вестник Пензенского государственного университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 79–82.

К. С. Шевырдяева

ОСОБЕННОСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлены полученные в ходе исследования результаты, раскрывающие особенности профессионального и личностного самоопределения обучающихся в процессе учебной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное и личностное самоопределение, деятельность, личность, мотивация.

Перед школой XXI в. встает важная задача формирования инициативной и профессионально мобильной личности. Школа призвана создать условия для формирования у старшеклассников профессиональных интересов, склонностей и предпочтений.

Осознанность выбора профиля обучения, т.е. первого профессионального выбора, – одно из наиболее важных условий успешной профессиональной реализации в будущем. Для того, чтобы учащиеся смогли сделать действительно самостоятельный и независимый выбор, необходима опережающая работа, направленная на формирование механизма принятия решений [1].

В исследовании приняли участие учащиеся 9-х классов МБОУ СОШ № 30 г. Пензы в составе 47 человек.

В начале исследования была выдвинута гипотеза о том, что принятие решения о выборе профессии на начальном этапе профессионального и личностного самоопределения в школьном возрасте обусловлено влиянием ряда факторов (интересы и склонности подростков, их представление о мире современных профессий).

При выполнении психодиагностической работы были использованы следующие методики:

- тематическая беседа «Знакомство с миром современных профессий»;
- дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова [2];
- опрос «Предпочитаемые школьные предметы»;
- «Структура интересов» по В. Хеннингу.

Анализ и результаты исследования

1. Тематическая беседа «Знакомство с миром современных профессий»

Учащимся 9-х классов в составе 47 человек, из них 19 мальчиков и 28 девочек, было предложено назвать 10–11 наиболее популярных и востребованных профессий. Девятиклассники назвали 51 профессию. Результаты представлены на диаграмме (рис. 1).

Из диаграммы видно, что учащиеся относят к числу наиболее востребованных такие профессии, как юрист, программист, экономист.

Они назвали довольно много разнообразных профессий, например биолог, инженер-строитель, лингвист, эколог, автомеханик, кинолог, биохимик, технолог и др. Большинство перечисленных профессий предполагают наличие высшего образования.

По результатам беседы можно сказать, что существуют гендерные различия профессиональных ориентиров подростков. Так, если мальчики чаще всего называли профессии программиста, юриста, а также бизнесмена, то для девочек наиболее выбираемой оказалась профессия дизайнера. Среди учащихся, сделавших выбор «дизайнер», были

только девочки, а ответ «программист» давали только мальчики. Профессию «журналист» называли и девочки, и мальчики. Профессию переводчика также считают востребованной как мальчики, так и девочки.

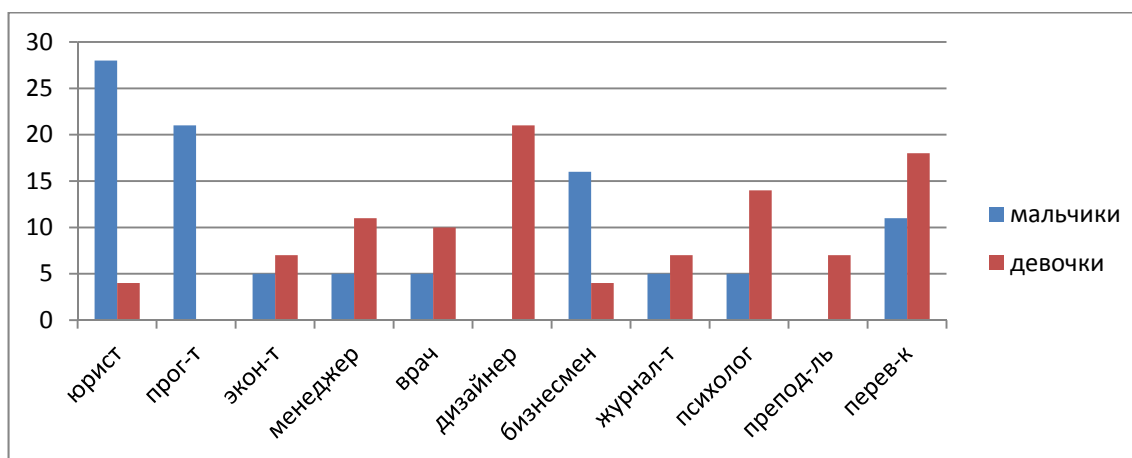


Рис. 1. Типология современных профессий

Среди высказываний попадались и «не совсем серьезные», например «нефтяной магнат», «председатель "Газпрома"», «владелец "Челси"». В качестве профессий предлагались и такие варианты, как «начальник таможни», «мер», «президент», «губернатор». Трое учащихся в качестве одной из профессий указали «безработный».

2. Дифференциально-диагностический опросник (ДДО) (Е. А. Климов). Этот опросник позволяет выявить профессиональные склонности учащихся.

Результаты диагностики представлены в табл. 1 и на диаграмме (рис. 2), где Ч-П – Человек – Природа; Ч-Т – Человек – Техника; Ч-Ч – Человек – Человек; Ч-З – Человек – Знаковая система; Ч-Х – Человек – Художественный образ; Н.сфера – группа учащихся с недифференцированной сферой профессиональных интересов и предпочтений. Интерпретируя результаты, следует обратить внимание на то, что у некоторых учащихся одинаковые показатели по двум категориям ДДО (например, Человек – Природа и Человек – Человек).

Таблица 1

Учащиеся	Ч-П	Ч-Т	Ч-Ч	Ч-З	Ч-Х	Н.сфера
Мальчики (19 человек)	2 (11 %)	7 (42 %)	2 (11 %)	5 (26 %)	1 (5 %)	2 (10 %)
Девочки (28 человек)	4 (14 %)	1 (3,5 %)	10 (36 %)	1 (3,5 %)	12 (43 %)	1 (3,5 %)

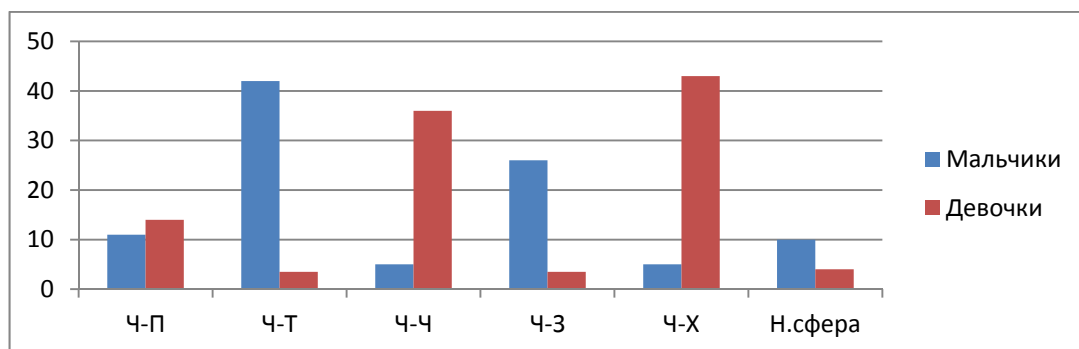


Рис. 2. Результаты дифференциально-диагностического опросника Е. А. Климова

Из диаграммы видно, что самой многочисленной стала группа учащихся, выбравших сферу «Человек – Художественный образ». Далее следует «Человек – Техника», «Человек – Человек», «Человек – Знаковая система». Наименьшее количество приходится на группу «Человек – Природа». Показатель группы учащихся, выбравших несколько профессиональных сфер, – 7 %.

Анализ профессиональных склонностей учащихся показал, что наиболее предпочитаемой для мальчиков стала сфера «Человек – Техника». Второе место принадлежит группе «Человек – Знаковая система». На последнем месте группа «Человек – Художественный образ». Не выбрали для себя определенную профессиональную сферу 10 % девятиклассников.

Результаты девятиклассниц распределились в следующем порядке. Чаще других девочки выбирают сферы «Человек – Художественный образ» и «Человек – Человек». Наименьший интерес у девятиклассниц вызвала сфера «Человек – Техника». Оказалось, что группа девятиклассниц, выбравших для себя несколько профессиональных сфер, немногочисленна (3,5 %), так же, как и группа мальчиков (10 %).

Исходя из полученных данных можно порекомендовать профессию, связанную с физико-математическими науками, учащимся с направленностью «Человек – Знаковая система» и «Человек – Техника», с гуманитарными науками – «Человек – Художественный образ» и «Человек – Человек», с естественными – «Человек – Природа» и «Человек – Человек».

В процессе анализа данных было замечено, что часть учащихся показывают практически одинаковые результаты по двум, а иногда и по трем направлениям, например «Человек – Знаковая система» и «Человек – Техника» или «Человек – Знаковая система», «Человек – Художественный образ» и «Человек – Человек». При работе с такими подростками психологу важно дать учащимся время для выбора.

Необходимо также учитывать, что многие современные профессии, по сути, междисциплинальны. Для их освоения человек должен овладеть комплексом разнообразных умений, навыков, компетенций, включая знание современных технологий и высокий уровень развития коммуникативной сферы.

Некоторые различия в предпочтении той или иной сферы интересов связаны с уровнем преподавания, а также со стилем межличностных отношений подростков с учителями-предметниками. Талантливый, равнодушный учитель способен заинтересовать учащихся своим предметом. Как правило, к 10–11 классу для учащихся на первый план выходит профессионализм учителя.

3. Результаты проведенного опроса «Предпочитаемые школьные предметы» представлены на рис. 3.

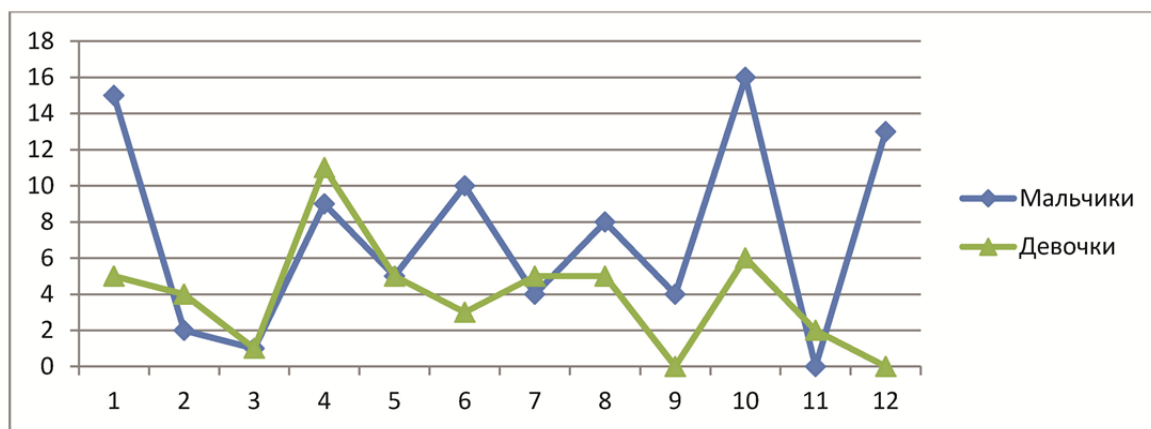


Рис. 3. Результаты опроса «Предпочитаемые школьные предметы»: 1 – математика; 2 – русский язык; 3 – литература; 4 – иностранный язык; 5 – история; 6 – география; 7 – биология; 8 – химия; 9 – физика; 10 – информатика; 11 – экономика; 12 – физкультура

Из диаграммы видно, что мальчики в основном ориентированы на информатику и математику, а также на физкультуру. Девочки же предпочитают гуманитарные дисциплины (иностранный язык, историю).

4. «Структура интересов» по В. Хённингу. Данная методика позволяет получить информацию, связанную как со школьными предметами, так и с внеучебными интересами. Результаты, полученные при обследовании, представлены на рис. 4.

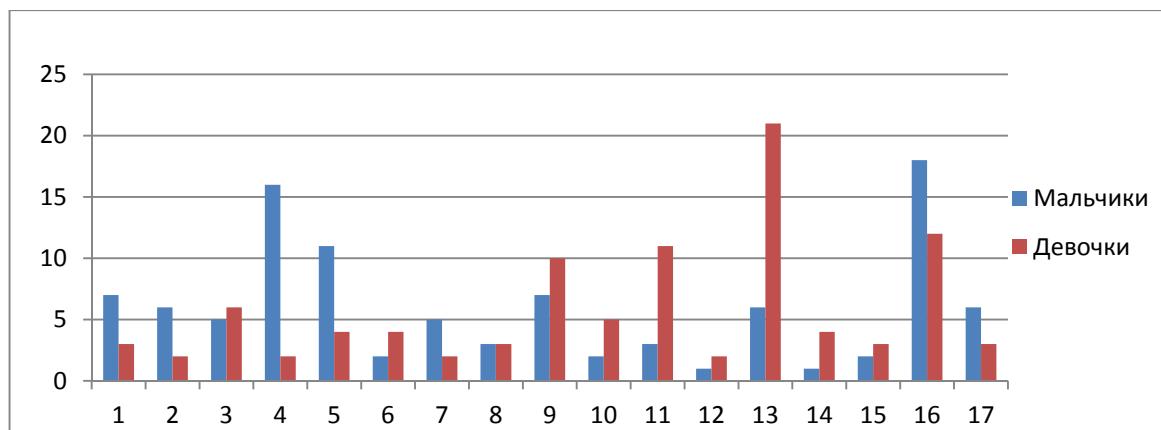


Рис. 4. Сфера интересов учащихся девятых классов (В. Хеннинг «Структура интересов»):
1 – география; 2 – физика; 3 – биология; 4 – техника; 5 – политика; 6 – мораль; 7 – экономика;
8 – философия; 9 – психология; 10 – литература; 11 – легкая музыка; 12 – классическая музыка;
13 – мода; 14 – хореография; 15 – искусство, кино; 16 – путешествия; 17 – спорт

Из диаграммы видно, что для девочек наиболее предпочитаемыми оказались мода, путешествие, легкая музыка, психология. У мальчиков интересы несколько иные: путешествие, техника, политика, география.

Анализ результатов показал, что у большинства девятиклассников интересы не связаны со школьными предметами. Тем не менее данные о структуре интересов по В. Хеннингу полезны на этапе консультативной работы с подростками. Некоторые внеучебные интересы могут стать импульсом для развития интереса к школьным дисциплинам. Интерес к технике может привести подростка к осознанию важности хорошего знания физики и математики; интерес к моде (как к будущей профессиональной сфере) может быть связан с необходимостью изучения черчения.

Рассмотрим пример. У девятиклассницы Д. наблюдается устойчивый интерес к музыке, искусству, в структуре интересов преобладают гуманитарные способности. Так же ярко выражены гуманитарные способности. По методике ДДО Е. А. Климова выявлена сфера «Человек – Художественный образ». Девочка практически самостоятельно смогла выстроить свою индивидуальную траекторию. Она приняла решение уйти из школы и поступить в музыкальное училище, где смогла бы получить образование в соответствии со своими интересами и профессиональными склонностями.

Но такой вариант построения своей профессиональной перспективы встречается нечасто.

Исходя из анализа результатов исследования были разработаны и даны рекомендации ученику, выбирающему профессию:

«Выбирая будущую профессию, ты, конечно, оцениваешь свой характер, интересы и способности, соотносишь их с требованиями конкретных профессий, пытаешься представить себе, способен ли ты стать профессионалом высокого уровня. Но это только первый шаг на пути выбора профессии.

Следующий шаг – самосовершенствование, работа над собой с целью достижения поставленной цели.

Основные правила выбора профессии:

- 1) изучи как можно больше профессий;
- 2) изучи самого себя (интересы, склонности, увлечения, способности);
- 3) выбери для себя профессии, изучи их подробнее, посоветуйся с родителями, учителями, специалистами, получи консультацию в профориентационном центре;
- 4) найди возможность на практике попробовать свои силы в избранной профессии.

Сравни свои знания о профессии с результатами практического знакомства с ней, сделай окончательный выбор».

Таким образом, в ходе исследования нашла подтверждение гипотеза о том, что принятие решения о выборе профессии на начальном этапе профессионального и личностного самоопределения в школьном возрасте обусловлено влиянием ряда факторов (интересы и склонности подростков, их представление о мире современных профессий). Данные факторы можно отнести к внешним условиям.

Для успешности выбора профессии необходима целенаправленная, опережающая работа, ориентированная на познание своих возможностей, на формирование у подростков готовности стать субъектом своего выбора. Очевидна необходимость создания в общеобразовательной школе продуманной системы профориентации, способствующей формированию у учащихся готовности к профессиональному самоопределению уже на начальном этапе выбора профессии.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1998.
2. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М., 2007.

Шевырдяева Ксения Сергеевна

лаборант,

Пензенский государственный университет

E-mail: ksenija-shev@yandex.ru

Shevyrdyayeva Kseniya Sergeevna

assistant,

Penza State University

УДК 159.9.072.423

Шевырдяева, К. С.

Особенности выявления готовности обучающихся к самоопределению в процессе учебной деятельности / К. С. Шевырдяева // Вестник Пензенского государственного университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 83–87.

ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ФЕНОМЕНА ПОЛИСЕМИИ

Аннотация. В статье дан обзор подходов к пониманию феномена полисемии, рассмотрен вопрос о трактовке понятия лексико-семантического варианта и его соотношении с понятием «значение». Проанализированы возможности инвариантного подхода к организации значения слова.

Ключевые слова: полисемия, лексико-семантический вариант, значение, инвариант.

Интерес к феномену многозначности ученые проявляли еще со времен Античности. Демокрит в споре с Пифагором о происхождении имен (слов) доказывает в четырех эпихейремах, что имена возникают не «по природе», а «по установлению». В качестве одного из аргументов (первая эпихейрема) Демокрит приводит «одноименность», т.е. тот факт, что «различные вещи называются одним и тем же именем» [1, с. 345–346]. Называя первую эпихейрему многозначностью, Демокрит, таким образом, вводит понятие полисемии (от др.-греч. πολὺς «многочисленный» и σμῆνιον «значение»). Однако в центре внимания мыслителей находится не сам феномен многозначности имени, а проблема установления либо исключения природной связи между словом и вещью, что в современной науке трансформировалось в проблему соотношения слова и понятия.

Аристотель в «Поэтике» и в «Риторике» впервые характеризует многозначность, описывая связи значений внутри «слов, имеющих двоякий смысл» [2, с. 1064–1112], в частности образование метафоры. По Аристотелю, «метафора – перенесение слова с измененным значением из рода в вид, или из вида в род, или из вида в вид, или по аналогии» [2, с. 1097]. Метафору как «перенесение из рода в вид» Аристотель иллюстрирует следующим примером: «А корабль мой вот стоит», указывая, что «стоять на якоре – это особый вид понятия “стоять”» [2, с. 1097]. Другой пример демонстрирует «перенесение из вида в род»: «Да, Одиссей совершил десятки тысяч дел добрых», где языковую формулу «десятки тысяч» поэт употребил вместо слова «множество» [2, с. 1097]. Аристотель тем самым закладывает теоретические основы для выделения переносных значений слова.

Пути формирования переносных значений слов более подробно излагаются в трактатах по стилистике XVIII в., а возобновление интереса к явлению многозначности отмечается уже в XIX в., когда осознается необходимость выделения самостоятельной науки о значении – семантики. В этот период изучаются внутренняя форма слова (В. фон Гумбольдт, А. Потебня), общие закономерности формирования и эволюции значений слов (А. Дармстеттер, Г. Пауль), интенсивно развивается историческая лексикология. Достижения семасиологии получают обобщение и развитие в работе М. Бреалю «Опыт семантики, науки о значениях», 1897 г. [3, р. 382], где семасиология предстает как особый раздел науки о языке. Термин «полисемия», появившись в работах М. Бреалю, закрепляется в научном обороте и становится предметом обсуждения лингвистов. Признавая важную роль явления полисемии в системе языка, ученые по-разному определяют сущность данного феномена, с различных точек зрения выявляют механизмы развития многозначности. В частности, дискуссию вызывает сам факт существования многозначности как свойства единиц языка. Согласно концепции М. Бреалю, полисемия есть закон умножения смыслов (multiplication des sens), включающий такие семантические процессы, как специализация, иррадиация, распределение, сужение, расширение смыслов и т.п. Слово,

обрастая новыми значениями, порождает новые единицы, при этом «ни одно значение не исчезает – именно в этом усматриваются контуры структурирования языка» [4].

Точка зрения, отрицающая явление полисемии как таковой, прослеживается в работах А. А. Потебни. «Слово в речи, – пишет ученый, – каждый раз соответствует одному акту мысли, то есть каждый раз, когда произносится или понимается слово, оно имеет не более одного значения» [5, с. 15].

Л. В. Щерба также полагал, что мы имеем всегда «столько слов, сколько данное фонетическое слово имеет значений» [6], что обусловлено единством его формы и содержания.

В. В. Виноградов отрицает возможность выражения каждой конкретной идеи отдельным словом или корневым элементом, аргументируя данную позицию тем, что «язык вынужден разносить бесчисленное множество значений по тем или иным рубрикам основных понятий» [7, с. 18], следствием чего является многозначность большинства слов в русском языке. В. В. Виноградов характеризует полисемию как «синхронную или последовательную совместимость разных значений в смысловой структуре одного и того же слова» [7]. Определение полисемии, сформулированное В. В. Виноградовым, послужило отправной точкой для последующих исследований семантической структуры многозначного слова.

Общепринятым определением понятия полисемии можно считать следующее: *полисемия – наличие у языкового знака двух и более связанных друг с другом генетически и семантически значений*. При этом ключевой характеристикой является именно наличие исторически обусловленной семантической взаимосвязи выделяемых в структуре полисеманта значений.

В настоящее время семантическая структура многозначного (полисемичного) слова преимущественно представлена в работах ученых как «совокупность значений, или лексико-семантических вариантов (ЛСВ)» [8, с. 26]. В научный обиход термин «лексико-семантический вариант» ввел А. И. Смирницкий, понимая под ним двусторонний языковой знак, выступающий в единстве звучания и значения, сохраняющий неизменность лексического значения в пределах присущих ему синтаксических связей и парадигмы [9, с. 42].

Причиной развития лексико-семантических вариантов слова служат семантические сдвиги, возникновение переносных значений, основанных на соотносительности одного предмета или явления с другим через общий признак. Иными словами, происходит вторичная номинация. Образование производных значений от исходных без изменения формы знака принято называть семантической деривацией.

Характер соединения лексико-семантических вариантов в семантической структуре многозначного слова друг с другом, а также с основным, прямо-номинативным, ЛСВ может быть различным. Ю. Д. Апресян, ссылаясь на Дармстетера (1887), выделяет три топологических вида многозначности:

«1) радиальная полисемия: все значения слова мотивированы одним и тем же – центральным – значением, ср. *клапан мотора VS клапан фагота VS сердечный клапан VS клапан кармана* с общим компонентом 'часть предмета, прикрывающая отверстие в нем';

2) цепочечная полисемия (в чистом виде редка): каждое новое значение слова мотивировано другим – ближайшим к нему – значением, но крайние значения могут и не иметь общих семантических компонентов, ср. *левая рука VS в левую сторону* (= 'расположенную со стороны левой 1 руки') *VS левая тумба стола* (= 'расположенная с левой 2 стороны, если наблюдатель повернут лицом к лицевой стороне предмета') *VS левые фракции парламента* (= 'сидевшие на скамьях слева 3 относительно председателя парламента и политически радикальные') *VS левые партии* (= 'политически радикальные') *VS левый уклон* (= 'политически радикальный только внешне');

3) радиально-цепочечная полисемия (наиболее обычный случай), например, *класс* 1 'разряд', ср. *класс объектов*, 1.1 'общественная группа', ср. *рабочий класс*, 1.2 'группа однородных объектов в рамках определенной систематики', ср. *класс млекопитающих*, *класс миноносцев*, 1.3 'подразделение учащихся', ср. *Советская средняя школа имеет десять классов*, 1.3.1 'группа учащихся класса 1.3, обучающихся совместно', ср. *Класс дружно захохотал*, 1.3.1.1 'комната для занятий класса 1.3.1', ср. *просторные, светлые классы новой школы*, 1.4 'тип вагона или каюты с определенной степенью удобств', ср. *каюты первого класса*, 2 'степень', 2.1 'мера качества', ср. *игра высокого класса*, 2.1.1 'высокое качество', ср. *показать класс*, 2.2 'степень некоторых гражданских званий', ср. *чиновник девятого класса*, *советник юстиции первого класса*» [10, с. 182–183].

Одним из спорных остается вопрос о трактовке самого понятия лексико-семантического варианта и его соотношении с понятием «значение». Прежде всего, здесь возникает проблема смешения понятий «лексическое значение многозначного слова» и «отдельное значение многозначного слова». В связи с этим представляются небезосновательными рассуждения А. Н. Яковлюка о том, что дублирование термином ЛСВ уже существовавшего ранее термина «лексическое значение» не вполне оправданно [11]. А. Н. Яковлюк вслед за И. В. Арнольдом понимает под ЛСВ слова «такой двусторонний языковой знак, который является единством звучания и значения, сохраняя неизменное лексическое значение в пределах присущей ему парадигмы и системы синтаксических связей» [12, с. 12].

Залогом сохранения тождества, единства многозначного слова является наличие инварианта – абстрактного языкового элемента, включающего «совокупность семантических компонентов, которые в одной из своих конфигураций лежат в основе всех или ряда ЛСВ, составляющих семантическую структуру слова в соответствии с интуицией среднего носителя языка» [13, с. 23]. Отметим, что в основе инвариантных теорий организации значения лежит общее представление о том, что единицы языка обладают одним значением, которое трансформируется в зависимости от контекстных употреблений. Как показывает в своей работе А. Д. Кошелев, «языковое значение (набор узуальных значений) отражает лишь один аспект семантики слова – ее статичное, сложившееся на текущий момент состояние ("как... растение, каким оно является в гербарии" – по образному выражению А. А. Потебни). Дополняя круг узуальных значений когнитивным значением, обеспечивающим семантическое обновление слова, мы превращаем полисемант в "живую" единицу ментального лексикона» [14]. Противопоставление понятия инварианта понятию варианта как конкретной реализации языковой единицы соотносимо с дихотомией языка и речи: «инвариант есть единица языка, а вариант – ее реализация в речи» [15].

Противоположная точка зрения состоит в том, что далеко не всегда языковая единица дает исследователю возможность свести воедино многообразие контекстных употреблений, при этом инвариантное значение может оказаться слишком абстрактным и настолько далеким от каждого из конкретных употреблений языковой единицы, что «сама необходимость его введения (не говоря уже о его объяснительных возможностях) становится по меньшей мере неочевидной» [16]. Однако, как пишет Е. В. Рахилина, «если считать альтернативой инвариантному описанию традиционно предлагаемое (например, в толковых словарях) простое перечисление (в принципе, неограниченного количества) значений – "списочное решение", то возникает вопрос, каким образом человек вообще ориентируется в этом множестве и почему все это разнообразие покрывается одной языковой единицей. Другими словами, даже если принять, что возможности человеческой памяти очень велики, практически безграничны, и человек может помнить сколь угодно большой словарь, то почему этот словарь организован с помощью отношений полисемии, когда было бы гораздо удобнее для каждого подзначения иметь свой способ выражения? Таким образом, оба решения проблемы полисемии – инвариантное и "списочное" – имеют довольно давнюю историю и каждое – свои изъяны» [16].

В связи с этим особое значение приобретает исследование феномена полисемии (как языковой универсалии и «главного семасиологического закона языкового развития» [17]) с когнитивных позиций, которые представляют некий промежуточный способ описания многозначности: с одной стороны, признается, что инвариант – это лишь «некоторая абстрактная идея, связанная с данным значением» [16] и не покрывающая всего разнообразия употреблений языковой единицы, а с другой стороны, допускается введение инвариантного значения в лингвистическое описание, так как инвариант, действительно, может существовать в сознании носителя языка.

Таким образом, несмотря на давнюю историю исследования феномена полисемии, перед современной наукой все еще остается ряд нерешенных вопросов. В то же время следует согласиться с мнением Е. Л. Боярской о том, что «изучение механизмов возникновения и распознавания многозначности ведет не только к постижению сути семантических процессов, но и к постижению механизмов функционирования когнитивной системы человека в целом» [18].

Список литературы

1. Антология мировой философии : 4 т. – М., 1969. – Т. 1, ч. 1.
2. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории / Аристотель. – Минск : Литература, 1998.
3. Bréal, M. Essai de sémantique (Science des significations) / M. Bréal. – Paris : Librairie Hachette et C, 1897.
4. Анисимова, Н. П. У истоков французской семантики: Мишель Бреаль / Н. П. Анисимова // Международная Интернет-конференция «Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании». – URL : <http://rgftversu.ru/node/748>
5. Потебня, А. А. Из записок по русской грамматике : в 4 т. / А. А. Потебня. – М. : Наука, 1959. – Т. 1.
6. Щерба, Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике : в 2 т. / Л. В. Щерба ; отв. ред. М. И. Матусевич ; Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1958. – Т. 1.
7. Виноградов, В. В. Русский язык: Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. – М., 1972.
8. Современный русский язык : учеб. для бакалавров / П. А. Лекант, Е. И. Диброва, Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков ; под ред. П. А. Леканта. – 5-е изд. – М. : Юрайт, 2013.
9. Смирницкий, А. И. Лексикология английского языка / А. И. Смирницкий. – М. : Изд-во лит. на иностр. яз., 1956.
10. Апресян, Ю. Д. Избранные труды. Т. 1. Лексическая семантика (синонимические средства языка) / Ю. Д. Апресян. – 2-е изд., испр., доп. – М. : Восточная литература РАН, 1975.
11. Яковлюк, А. Н. Лексико-семантический вариант как связующее звено между многозначным словом в языке и его реализацией в речи / А. Н. Яковлюк // Вестник Челябинского государственного университета. Серия «Филология. Искусствоведение». – Челябинск, 2009. – Вып. 36, № 34 (172).
12. Арнольд, И. В. Семантическая структура слова в современном английском языке и методика ее исследования : дис. ... д-ра филос. наук / Арнольд И. В. – Л., 1966.
13. Песина, С. А. Слово в когнитивном аспекте : моногр. / С. А. Песина. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2011.
14. Кошелев, А. Д. Значение слова как генеративный комплекс: когнитивное значение (связанная со словом структура концептов) → языковое значение (набор узуальных смыслов) / А. Д. Кошелев. – URL: http://www.ruslang.ru/doc/melchuk_festschrift2012/Koshelev.pdf
15. Песина, С. А. Инвариант многозначного слова в свете прототипической семантики / С. А. Песина. – URL: http://vestnik.osu.ru/2005_2_1/10.pdf
16. Рахилина, Е. В. Когнитивная семантика: история, персоналии, идеи, результаты / Е. В. Рахилина // Семиотика и информатика. – 1998. – Вып. 36.

17. Олышанский, И. Г. Лексическая полисемия в современном немецком языке (системные, коммуникативные и лексикографические аспекты) : дис. ... д-ра филолог. наук : 10.02.04 / И. Г. Олышанский. – М., 1991. – URL:<http://cheloveknauka.com/leksicheskaya-polisemiya-v-sovremennom-nemetskom-yazyke-sistemnye-kommunikativnye-i-leksikograficheskie-aspekty#ixzz3CqFywAKv>
18. Боярская, Е. Л. Полисемия как результат концептуальной интеграции / Е. Л. Боярская. – URL: http://www.ipages.ru/index.php?ref_item_id=2874&ref_dl=1

Барабаш Ольга Владимировна

кандидат филологических наук, доцент,
кафедра психологии и педагогики
профессионального образования,
Пензенский государственный университет;
докторант,
Московский государственный
гуманитарный университет им. М. А. Шолохова
E-mail: olphil@mail.ru

Barabash Olga Vladimirovna

candidate of philological sciences,
associate professor,
sub-department of psychology
and pedagogy of professional education,
Penza State University;
doctorate degree student,
Sholokhov Moscow State University
for the Humanities

УДК 811

Барабаш, О. В.

Подходы к пониманию феномена полисемии / О. В. Барабаш // Вестник Пензенского государственного университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 88–92.