

ПРИДНЕСТРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. Т.Г. ШЕВЧЕНКО  
ПРИДНЕСТРОВСКИЙ НАУЧНЫЙ ЦЕНТР РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

# НАУКА И ПРАКТИКА



## Вестник Приднестровского научного центра РАО

Научно-практический журнал

*Основан в ноябре 2001 г.*

**2018**

*Выходит 1 раз в год*

УДК [061/3:001] (478) (051)  
ББК Ч448.47 (4Мол5)я52+Ч247.11 (2Рос) (ПМР)я52  
НЗ4

**Наука и практика:** Вестник Приднестровского научного центра РАО / Приднестровский научный центр Российской академии образования. – Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2018. – 96 с.

ISSN 2587-3547

E-ISSN 2537-625X

#### **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

**С.И. Берил,**

д-р физ.-мат. наук, проф., акад. РАЕН, директор ПНЦ РАО (**главный редактор**)

**Л.И. Васильева,**

канд. пед. наук, доц., зам. директора ПНЦ РАО

**И.В. Толмачева,**

канд. экон. наук, доц., проректор по научно-инновационной работе,  
зав. НИЛ «Экономика образования»

**Е.А. Погорелая,**

д-р филол. наук, профессор, зав. НИЛ «Лингва»

**С.Г. Кучеряну,**

канд. психол. наук, доц., зав. НИЛ «Психолого-педагогическое проектирование»

**В.И. Кучерявенко,**

канд. психол. наук, доц., зав. НИЛ «Психология служебной деятельности»

**М.Г. Вахницкая,**

канд. пед. наук, доц., вед. науч. сотрудник НИЛ «Психолого-педагогическое проектирование»

Рекомендовано Научно-координационным советом ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Зарегистрирован Министерством информации и телекоммуникации ПМР 23 апреля 2002 г.  
Свидетельство о регистрации 96/1.

# СОДЕРЖАНИЕ

## АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>С.И. Берил.</i> СОЗДАНИЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО МНОГОУРОВНЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – НЕОБХОДИМЫЙ ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ ПРИДНЕСТРОВЬЯ.....	5
<i>Е.А. Погорелая.</i> ЯЗЫКОВОЙ ВЕКТОР СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА.....	9
<i>Л.И. Васильева.</i> НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ФАКУЛЬТЕТА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОСТРАНСТВА УНИВЕРСИТЕТА .....	12
<i>Т.Ц. Дугарова, И.Ж. Шахмалова.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ СЕЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ.....	14
<i>А.П. Сманцер, Л.Л. Николау.</i> САМОПОЗНАНИЕ И САМОСОЗНАНИЕ КАК ФАКТОРЫ ГУМАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	17
<i>В.В. Улитко.</i> РЕСПУБЛИКАНСКАЯ СИСТЕМА ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕМИРОВЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА .....	21
<i>Л.Т. Ткач, Т.А. Гелло.</i> КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ МОДЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ .....	24

## ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>С. Г. Кучеряну.</i> К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ.....	29
<i>М.Г. Вахницкая.</i> ДЕЛОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ .....	33
<i>А.М. Чобан-Пилецкая.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ КАК УСЛОВИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....	36
<i>О.Л. Марачковская.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ОСНОВА ЕГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА.....	39
<i>А.А. Ткачук, Н.Н. Ушнурица.</i> ФОРМАРЯ КОМПЕТЕНЦЕЛОР ПРОФЕСИОНАЛЕ ЛА ВИИТОРИЙ ЫНВЭЦЭТОРЬ ДИН ЧИКЛУЛ ПРИМАР ЫН КАДРУЛ ПРАКТИЧИЙ ПЕДАГОЖИЧЕ .....	42
<i>Т.Б. Кулакова.</i> РЕЧЕВОЙ ИМИДЖ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА .....	45
<i>Л.С. Черноглазова.</i> ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	48
<i>Е.В. Черникова.</i> ОБ ИННОВАЦИЯХ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	51
<i>Л.Г. Кананэу, А.В. Бурлачук.</i> СОДЕРЖАНИЕ И ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	54
<i>Д.А. Габужа.</i> ДИАЛОГУЛ КУЛТУРИЛОР ШИ ЕДУКАЦИЯ ИНТЕРКУЛТУРАЛЭ .....	57

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Р.П. Мова, В.И. Кучерявенко.</i> К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ В УСЛОВИЯХ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ...	59
<i>М.М. Чобан, А.М. Чобан-Пилецкая.</i> РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ МАТЕМАТИКИ.....	62
<i>Ю.С. Бондаренко, Р.А. Шеметюк.</i> СТРУКТУРА ПЕРЕГОВОРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ДИАГНОСТИКИ .....	64
<i>С.Н. Гончар.</i> К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКА ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ .....	68
<i>О.А. Иовва.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА.....	71
<i>А.И. Маслова.</i> КУЛЬТУРА УСТНОЙ РЕЧИ УЧИТЕЛЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ .....	74
<i>Л.Л. Томилина.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	77
<i>М.Д. Иванова, Е.В. Чумейка.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА .....	80
<i>Л.Х. Подольян.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНАМ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА .....	83
<i>Е.В. Подгурская.</i> ФОРМИРОВАНИЕ РИТОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	86
<i>Т.И. Зиновьева.</i> ЭВОЛЮЦИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ В МЕТОДИКЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ .....	89
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....</b>	<b>93</b>

# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.И. Берил

## СОЗДАНИЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО МНОГОУРОВНЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – НЕОБХОДИМЫЙ ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ ПРИДНЕСТРОВЬЯ

*Ключевые слова:* многоуровневое образование, образовательный консорциум, сетевое обучение, интеграция образования, науки и производства

Современное экономическое развитие Приднестровья невозможно без качественной подготовки кадров с учетом требований работодателей к результатам профессионального образования. Потребности современного рынка труда быстро меняются и мало изучены, но неизменным остается одно – производству требуются высококвалифицированные кадры, от рабочего и техника-технолога до инженера-конструктора и ученого-исследователя.

Именно теперь, когда экономике Приднестровья придан интенсивный импульс, начинают закладываться основы инновационного производства, становятся востребованными кадры, которые во многом должны определить позитивную экономическую динамику и перспективные тенденции развития на длительную перспективу. Нынешний период – это время стратегического выбора направлений модернизации системы профессионального образования в целом и инженерно-технического образования, в частности, в гибкую саморазвивающуюся систему, обеспечивающую подготовку квалифицированных кадров, способных проводить инновационные преобразования.

Динамика развития промышленного комплекса Приднестровья неразрывно связана с оказываемым Российской Федерацией содействием в возрождении и модернизации отдельных сфер, которые дают возможность значительно увеличить объем производства, что соответственно потребует развития смежных отраслей. Как следствие, в ближайшей перспективе возрастет потребность в специалистах раз-

личного уровня по обслуживанию и эксплуатации машин и оборудования, по технологиям производства и переработки продукции, его наладке и сервису. Особое место в инновационном развитии Приднестровья должно быть занято производством высокотехнологичной продукцией и развитию конкурентного производства на базе инноваций.

Действующая в Приднестровье в настоящее время система подготовки кадров для нужд нашей экономики не в полной мере ориентирована на рынок труда и не определяется реальным спросом работодателей на тех или иных специалистов, что связано с освоением инновационных производств и выпуском новой продукции. Кроме того, система промышленного производства в ПМР сложилась таким образом, что из года в год ситуация может измениться кардинально и конкретный специалист через 4 – 5 лет не будет востребован. Ему остается либо работать не по специальности, либо эмигрировать в другую страну для трудоустройства, при этом бюджетные средства, выделенные на его подготовку, безвозвратно теряются.

Инновационные подходы в развитии экономики Республики требуют координации всех уровней профессионального образования, включая высшее, что позволит выработать единую политику в области инженерного и политехнического образования.

Анализ возможностей учебно-методической и материально-технической базы ПГУ им. Т.Г. Шевченко, средних и профессиональных учебных заведений и баз практик предприятий

показал, что их объединенные и скоординированные действия позволят на более высоком уровне качества осуществить подготовку и переподготовку новых профессиональных и квалифицированных кадров для экономики Приднестровья. Учитывая сложившуюся ситуацию и острую востребованность в специалистах различного уровня, перед университетом была поставлена задача модернизации системы непрерывного многоуровневого профессионального образования и создания Образовательного Консорциума по подготовке высококвалифицированных специалистов.

В результате совместной работы Министерства Просвещения, Министерства сельского хозяйства и природных ресурсов, ряда предприятий реального сектора экономики Республики на площадке ПГУ им. Т.Г. Шевченко появилась возможность сформировать Образовательный Консорциум в области подготовки высококвалифицированных специалистов. Он предназначен для осуществления совместной деятельности по повышению качества профессионального образования путем совершенствования учебно-методического обеспечения и развития новых форм организации учебного процесса, реализации непрерывного профессионального образования, сетевого взаимодействия и научно-технологического инновационного обеспечения в области подготовки кадров.

Консорциум представляет собой добровольное объединение Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, заинтересованных организаций среднего профессионального образования и хозяйствующих субъектов республик – участников, объединенных задачами подготовки кадров нового уровня для экономики Приднестровья. Головной организацией Консорциума является Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко.

Особо важно отметить, что Консорциум не является юридическим лицом, а его участники действуют на основании своих уставов и договоров, заключаемых между ними. При этом отсутствуют какие-либо ограничения на самостоятельность и автономное осуществление своей уставной деятельности. Все участники обладают равным количеством голосов при принятии решений, которые принимаются только единогласно и носят рекомендательный характер. Каждый участник Консорциума самостоятельно

принимает решение о вкладе и формах участия в деятельности Консорциума и руководствуются интересами своей организации, принципом доброй воли и единой целью.

Консорциум создан на основании заключенных соглашений о вхождении в Консорциум между Головной организацией Консорциума и другими участниками Консорциума, а его деятельность строится на основании заключенных между ними договоров и направлена на достижение единой цели для всех участников совместной деятельности.

Основной целью работы Консорциума является формирование современной эффективной корпоративной системы подготовки квалифицированных кадров и создание действенной системы реализации инновационных проектов на основе интеграции научного, образовательного, инновационного и технологического потенциала его участников.

Цель консорциума – повысить взаимосвязь между учебными заведениями, объединить учебно-методические и преподавательские ресурсы, усилить материально-техническую образовательную базу, тем самым сконцентрировать идеологию подготовки кадров для производственной сферы в едином образовательном пространстве. ПГУ им. Т.Г. Шевченко совместно с организациями СПО взял на себя разработать основные образовательные программы по соответствующим профессиям/специальностям, фонд оценочных средств, план и регламент итоговой государственной аттестации, регламенты по реализации этих программ, а также повышение квалификации преподавателей профессиональных и специальных дисциплин.

Главная задача Консорциума – обучение непосредственно в сфере производства. Основой профессионально-технического обучения в системе подготовки производственных кадров для промышленной отрасли и пищевой и перерабатывающей промышленности является концентрация образовательных ресурсов, учебно-методической и материально-технической базы. Связующим звеном здесь выступает непрерывная научная и производственная практики, а учебный процесс обеспечивает постепенную адаптацию будущего специалиста в производственном коллективе. Постепенность заложена в гибком единении учебного процесса и практики. В процессе практического обучения студенты последовательно знакомятся с професси-

ями и специальностями, осваивают различные виды производств. Предполагается, что начиная с четвертого курса, они будут привлекаться для работы на инженерно-технических должностях.

Реализация образовательных программ с использованием ресурсов самых разных организаций (образовательных, производственных, научных и др.), обладающих возможностями для проведения учебной/производственной практики или других видов учебной деятельности в рамках реализуемой образовательной программы, базируется на сетевой форме обучения.

Система обучения выстроена таким образом, что учитывает индивидуальные характеристики качества рабочей силы, которые проявляются в условиях современной экономики. Таким образом, университет становится ключевым элементом региональной инновационной сферы, и имея своей ключевой задачей обеспечение реальной экономики высококвалифицированными кадрами, в том числе инженерными, оказывает влияние на всю систему высшего профессионального образования, как на специфическую отрасль экономики.

Реализация данного сетевого обучения студентов позволит резко снизить материально-финансовые затраты на образовательную деятельность и повысить качество обучения за счет следующих факторов:

- централизации материально-технической базы в 3–4-х учебных центрах и предприятиях, например в НП ЗАО «Электромаш» и др. и в ПГУ по ВПО;
- создания единой непрерывной и многоальтернативной модульной унифицированной структуры учебных планов и программ;
- рейтинговой оценки и аттестации результатов обучения;
- внедрения многоуровневых прикладных образовательных программ с последовательным возможным присвоением разряда рабочей профессии, квалификации техника, степени бакалавра.

В рамках образовательного Консорциума сетевое обучение в Инженерно-техническом институте ПГУ осуществляется на основе интеграции образования, науки и производства. Интеграция предусматривает целевую и индивидуальную подготовку, опирающуюся на активное участие студентов в производственном процессе, в научных исследованиях и опытно-конструкторских работах.

Согласно основной концепции интеграции, уменьшение сроков обучения обусловлено следующими тремя основными факторами:

- непрерывностью подготовки в рамках организаций среднего и высшего профессионального образования;
- использованием опыта преподавательского состава высшего учебного заведения при подготовке специалистов СПО в рамках их образовательных программ;
- возможностью использовать сокращенные и ускоренные сроки обучения.

Концепция такой программы заключается в том, что обучающиеся студенты последовательно переходят к освоению программ следующего уровня, без дублирования изучаемого материала по согласованным между организациями СПО и ПГУ учебным образовательным программам.

Все технические профессии в последние годы значительно усложнились: если ранее от специалистов среднего звена требовались только прикладные навыки по повышению той или иной операции, то сегодня необходимо дополнительно обладать теоретической подготовкой при проведении конкретной работы. Постепенно подготовка специалистов в учреждениях СПО будет стремиться к повышению уровня образования. Это обусловлено инновационными процессами в системе российского и приднестровского профессионального технического образования, которые нашли свое отражение в законодательной базе РФ и ПМР, а также в ФГОС-3 СПО. Данные изменения предполагается использовать в условиях ПМР для организации дальнейшего повышения уровня теоретико-производственной подготовки выпускников организаций СПО и более полного обеспечения профессиональных запросов работодателей.

Следовательно, в рамках развития структуры профессионального образования Республики и формирования образовательных программ, наиболее востребованных специальностей, необходимы исследования в области инновационных технологий в области реализации учебных планов по сетевой форме на базе ГОУ СПО «Слободзейский политехнический техникум», ГОУ СПО «Бендерский торгово-технологический техникум», ГОУ СПО «Рыбницкий политехнический техникум» и ФСПО ИТИ в рамках непрерывного образования «СПО – вуз» с Инженерно-техническим институтом Придне-

стровского Государственного университета им. Т.Г. Шевченко.

Главная задача программы – реализация ряда новых образовательных программ с обязательным взаимодействием с рынком труда и работодателями на основе социального партнерства и не в ущерб действующим образовательным программам. Для исполнения этих перспективных направлений в настоящее время устанавливается взаимовыгодное сотрудничество с Государственными структурами ПМР для обеспечения возможности прохождения обучающимися производственных практик на предприятиях отраслей находящихся в подведомственности госслужб с привлечением специалистов-практиков, с целью дальнейшего заключения договоров о целевой подготовке специалистов.

Основные результаты реализации подготовки по техническим направлениям такой системы выражаются в следующем:

1) базисный набор дисциплин, с одной стороны, содержит учебные дисциплины, необходимые для освоения программ ВО, а с другой – они имеют соответствующую завершенность на уровне СПО;

2) учебный процесс многоуровневого образования реализуется на основе взаимосвязанности, т. е. перечень базовых дисциплин СПО и ВПО представляет собой логически взаимосвязанную пирамиду знаний, которая разделяется на уровни и ступени без потери логики и необходимого содержания обучения.

Организация и реализация учебного процесса системы непрерывного образования может осуществляться по следующим траекториям:

#### **Траектория А:**

– по завершению обучения 1-го или 2-го курсов программы СПО студенты сдают ЕГЭ при соответствующих УНО для получения аттестата о среднем (полном) общем образовании и в соответствии с Правилами Приема поступают в рамках целевого набора в ПГУ на I курс соответствующих образовательных программ ВО на заочную форму обучения на бюджетной основе;

– по зачислению в ПГУ студенту выдается студенческий билет и зачетная книжка, при этом он сохраняет за собой статус обучающегося в организации СПО и форму обучения;

– по завершению обучения в организации СПО, выпускник получает диплом и приложение к нему, которые сдаются в ПГУ, что является

основанием перевода студента на очную бюджетную форму обучения для завершения образовательной программы ВО по ускоренному обучению с перезачетом согласованных дисциплин (модулей).

#### **Траектория Б:**

– по завершению обучения 1-го или 2-го курсов программы СПО студенты организации СПО сдают ЕГЭ при УНО для получения аттестата о среднем (полном) общем образовании и в соответствии с Правилами Приема поступают в рамках целевого набора в ПГУ на I курс соответствующих образовательных программ ВО на очную форму обучения на бюджетной основе;

– по зачислению в ПГУ студенту выдается студенческий билет и зачетная книжка, при этом он сохраняет за собой статус обучающегося в организации СПО на очно/заочной (заочной) форме обучения;

– по завершению обучения в организации СПО, выпускник получает диплом и приложение к нему, которые сдаются в ПГУ, что является основанием для завершения образовательной программы ВО по ускоренному обучению с перезачетом согласованных дисциплин (модулей).

Формирование **ускоренных образовательных программ** по принципу единства набора базовых и общепрофессиональных дисциплин обеспечивается модульностью профессиональной образовательной программы, разработанной на основе стандартов нового поколения ФГОС-3 ВО, СПО, НПО и кредитно-модульной системой (КМС), которая является обязательным этапом при реализации сетевого взаимодействия.

Дальнейшее внедрение системы непрерывного образования СПО – вуз с перспективой ее внедрения в Приднестровье по апробированной в России схеме. При этом время и финансовые затраты на обучение значительно сокращаются.

Все это обеспечит развитие практикоориентированности и снижение издержек по завершению образования выпускников, сократит сроки адаптации молодежи в рынок труда, что немало важно в условиях демографического кризиса и старения кадров.

Для координации всех структур, а также взаимодействия с Министерством Просвещения по согласованию и утверждению новых разработанных методик и программ, нормативно-правовых, учебно-методических и др. материалов, программ сетевой формы обучения при

головной организации Консорциума – ПГУ им. Т.Г. Шевченко на период освоения сетевых программ обучения, сформирован Совет, выполняющий работу по разработке и внедрению научно-методических основ системы непрерывного многоуровневого профессионального образования с привлечением представителей всех образовательных и производственных структур, участвующих в этом инновационном образовательном проекте.

Таким образом, в формировании инновационной экономики Приднестровья на различных иерархических уровнях важнейшую роль играет университетское инженерное образование. При этом передовые технологии, неразрывно связанные с научной деятельностью университетов, становятся главной ареной конкуренции, а научно-техническая сфера становится важнейшим фактором устойчивого развития и обеспечения экономической стабильности республики.

*Е.А. Погорелая*

## ЯЗЫКОВОЙ ВЕКТОР СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

*Ключевые слова:* образовательная парадигма, диалогическое бытие, диалог культур, дискурс, дискурсивная компетенция, многоязычие

Аксиомой современной теории речевого общения выступает положение о том, что диалог – это первичная форма функционирования языка. Подчеркивая диалогичность как основополагающий признак общения, важно осознавать, что язык – это особая комплексная форма речевого поведения, многогранный, деятельностный, межличностный характер которой предполагает наличие такой его содержательной стороны, в которой получает отражение целостный культурный континуум действительности в её различных проекциях. В этом контексте качественно меняется традиционное представление о диалоге культур; его прежняя интерпретация, акцентирующая внимание только на знании языка, получила ряд уточнений, современное измерение которых стало возможным в рамках новой парадигмы процесса формирования системы компетенций языковой личности, воспитанной в недрах определенной культуры. Личность выступает творцом дискурса, поэтому диалог следует рассматривать прежде всего, как диалог языковых личностей, каждая из которых выступает носителем определенной культуры, отраженной в ее языковой картине мира. Вот почему в фокусе исследовательского внимания современных лингвистов находится дискурс языковой личности, самосознание которого происходит в системе координат традиционно многослойной культуры этноса. Ценностно-смысловое содержание соб-

ственной культуры во всей ее многогранности получает отражение в дискурсе, так как он выступает основным и единственным хранителем совокупного опыта, мыслей, знаний, представлений определенного народа в каждую из эпох его функционирования. В речевых единицах дискурса фиксируется общая для всех носителей данного языка система значений, обогащаемая новыми нюансами, порождаемыми творческой функцией языка здесь и сейчас, в данной ситуации. Естественные и ожидаемые реакции участников дискурса в рамках монокультурного общения обусловлены общностью или тождественностью менталитета, предшествующего опыта, совокупных знаний, системы аксиологических представлений... По определению иным в ходе межкультурного дискурса оказывается речевое поведение собеседников, осложненное ментальными особенностями и социокультурными традициями каждого из участников диалога. Языковые, коммуникативные, ценностно-смысловые, этические проблемы неизбежно возникнут и потребуют дополнительной детализированной информации, расширяя и углубляя границы восприятия мысли собеседника. Показательно, что не только лингвисты, но и представители других направлений в системе современных гуманитарных наук утверждают, что дискурс вбирает в себя не только речевую (текстовую) деятельность, но и весь объем социокультурного контекста своего протекания. Так,

по утверждению философа Г.П. Щедровицкого, дискурс выступает как «поток, который передается от одного поколения к другому. Поколения рождаются и умирают, а деятельность (в данном случае, деятельность речевая) протекает через них, и она во многом независима от своего материального биологического субстрата. И уже непонятно, человек определяет деятельность, или деятельность «штампует» определенным образом человека» [1: с. 256]. Объективно оценивая современную трактовку концепта «диалог культур» сквозь призму дискурса, необходимо подчеркнуть, что такой подход предопределил появление в лингвистике *целостного трехмерного «язык – речь – дискурс» представления о диалогическом бытии человека*. В контексте глубокого осознания этой взаимозависимой триады следует признать, что именно дискурс может и должен стать высшей единицей обучения языку через культуру и культуре через язык. Их генетическая взаимосвязь предопределяет формирование дискурсивной компетенции, которая выступает как важнейший компонент прагматической и, шире, коммуникативной компетенции личности.

Такой ракурс видения проблемы, полагаем, даст возможность по-иному взглянуть на всю систему языкового образования в целом, и русскоязычного образования в частности. В контексте сохранения влияния Русского мира в ближнем и дальнем зарубежье судьба русского языка продолжает оставаться актуальной, что поддерживает исследовательский интерес лингвистов к социолингвистической проблематике и в России, и далеко за ее пределами. Понятно, что русский язык как родной, русский язык как иностранный и русский язык как язык ближнего зарубежья нельзя отождествлять и уж тем более распространять методику обучения одному языку на другую его разновидность. Лингводидактически выверенным и эффективным в этом отношении станет подход, дифференцированный сквозь призму личностного бытия каждой из данных языковых групп, отличающихся степенью овладения культурным потенциалом самобытного феномена Русского мира. Личностное самовыражение в недрах иной культуры стимулирует способность языковой личности к восприятию типичных сценариев речевого поведения представителей другой культуры, способствуя формированию различных навыков строительства реальных вербальных и не-

вербальных взаимоотношений в новой для себя языковой среде. Диалог культур – это поиск иных смыслов существования, обогащающих участников диалога от отдельной личности до целых народов новым репертуаром жизненных практик, определяющих допустимую степень воздействия на собеседника в целях сохранения толерантных взаимоотношений. Такое диалогическое бытие народов только и необходимо современному многокультурному и полиязычному миру. Чтобы достичь полноценного и эффективного взаимопонимания, необходим учет объективных и субъективных предпосылок, нивелирующих психологические и социокультурные барьеры в контактах представителей разных лингвокультурных общностей. Такая интерпретация сущности традиционного концепта – диалог культур – предопределила потребность лингвистов по-новому оценить содержание еще одного концепта – *многоязычия*.

Если ранее его оценка измерялась количественными показателями и предполагала знание нескольких языков отдельной личностью или сосуществование нескольких языков в одном сообществе, то в современной социолингвистике и лингводидактике измерение концепта «многоязычие» специалисты связывают только с качественными параметрами. Многоязычной в русле этих рассуждений выступает такая личность, сознание которой содержит комплексный языковой опыт, в недрах которого аккумулированы все известные ей культурно-языковые фрагменты языковых систем – от родного языка социализации до изученных новых языков. Коммуникативная компетенция личности формируется только в контексте целостной языковой картины мира, границы которой не измеряются знанием одного из языков. Она по определению создается с опорой на совокупный языковой опыт, в рамках которого языки взаимодействуют и взаимопересекаются, что позволяет языковой личности в каждой из ситуаций пользоваться любым фрагментом своей когнитивной компетенции. Это особенно важно в условиях межкультурной коммуникации, когда собеседники могут свободно переходить с одного языка на другой, обретая возможность на одном языке выражать свои мысли, а оформлять или понимать собеседника на другом. Используя весь свой лингвистический опыт, экспериментируя в процессе коммуникации с различными формами выражения мысли на разных языках и

даже используя паралингвистические средства, коммуниканты могут без посредника добиться эффективного взаимопонимания. Даже поверхностные знания отдельных компонентов другого языка помогают собеседникам, не владеющих общим для них языком, понять друг друга.

Новый ракурс осознания лингвистами природы диалога культур и многоязычия ведут к изменению целей современного языкового образования. Даже совершенное знание двух-трех, но отдельно взятых языков не может рассматриваться как основная цель языкового образования. Уровень развития современных образовательных технологий в мире отчетливо сигнализирует о поиске исследователей модернизированной цели языкового образования. *Формирование комплексного языкового сознания личности, репертуар языков и лингвистические навыки которой позволяют ей реализовывать свои качественно новые коммуникативные компетенции в процессе многообразных дискурсивных практик, – вот главная цель современного языкового образования.*

Признав дискурс высшей единицей обучения в процессе получения языкового образования, лингвисты получили возможность использовать новые образовательные технологии обучения, благодаря которым обучающиеся обретают полноценное представление о диалогическом бытии, объединяющем язык, речь и дискурс в лингвокультуре, без осознания которых невозможна современная межкультурная коммуникация. Меняя образовательную парадигму подготовки многоязычной личности, современная лингводидактика будет обязана обеспечить формирование специалиста, способного к личностному самовыражению средствами изучаемых языков на разных возрастных этапах своего жизненного пути и в самых разнообразных условиях с учетом ограничений, существующих в иной лингвокультуре. Когнитивный уровень такой языковой личности будет способен обеспечить ей не только толе-

рантное коммуникативное взаимодействие, но и комфортное социокультурное состояние других коммуникантов, осознающих здесь и сейчас сближение своего ценностно-смыслового кода с другими в процессе совместного культурно-языкового события.

Сохранение потерянных в 90-е годы XX века позиций русского языка и его интеграция в международное образовательное пространство немислимы без осознания его масштабных ресурсных возможностей. В новых государствах постсоветского мира, к сожалению, еще не сложилось понимание необходимости разработать собственную концепцию обучения русскому языку представителей молодого поколения каждого из титульных этносов с учетом специфики этнокультурного фактора. Научно обоснованная, технологичная, эффективная лингводидактическая система этноориентированного обучения русскому языку призвана восполнить недостающие компоненты коммуникативной компетенции языковой личности, воспитанной в каждом из регионов вне сферы влияния русской языковой среды и культуры. Такая модель формирования коммуникативной компетенции титульной языковой личности поможет ее интеграции в культурно-образовательное пространство современного мира. Чтобы добиться такого психологического состояния личности, необходимо всем звеньям образовательной системы формировать гражданина, в ментально-языковом сознании которого будут органично взаимосвязаны национально-культурные и общечеловеческие ценности. Такой результат станет возможным, если коренным образом изменить не столько систему лингводидактических принципов и приемов обучения языкам, сколько методологию, определяющую новые цели языкового образования в современном поликультурном мире.

#### *Литература*

1. Щедровицкий, Г.П. Философия. Наука. Методология. М., 1997, 656 с.

## НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ФАКУЛЬТЕТА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОСТРАНСТВА УНИВЕРСИТЕТА

*Ключевые слова:* педагогическое образование, научно-исследовательская деятельность, компетентный педагог

Система высшего образования Приднестровской Молдавской республики (ПМР) находится в состоянии интенсивных трансформаций, призванных привести важнейший институт государства в соответствие с международными требованиями и стандартами. В решении первичной задачи по подготовке высокопрофессиональных кадров, способных успешно конкурировать, в том числе и на международном рынке труда, в настоящее время приоритетными для высшей школы в рамках государственной политики становятся научно-исследовательская, инновационная деятельность.

Закон ПМР «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» определяет, в частности, в статье 3 такие принципы государственной политики, как: фундаментальность и научность [1]. В статье 9. «Основные задачи высшего учебного заведения» среди прочих сформулирована следующая задача: «развитие наук и искусств посредством проведения научных исследований, осуществления творческой деятельности и использование полученных результатов в образовательном процессе». И нормативные документы Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко (ПГУ) как признанного центра научных исследований ПМР, регламентирующие его научную деятельность, подтверждают, что научно-исследовательская деятельность современного преподавателя и учебно-исследовательская деятельность студентов – не самоцель, а условие повышения качества и конкурентоспособности образования.

Научная деятельность оказывает большое влияние на профессиональную работу преподавателя. По данным, представленным в Интернет, эффективность работы преподавателя на 69,4 % зависит от его научной компетентности, содержание образования на 32,4 %, его авторитет среди студентов и коллег на 31,9 %. В свою очередь, развитие научно-исследовательской деятельности в системе высшего образования напрямую зависит от квалификации и опыта преподавателей, от их человеческих и педагогических качеств, подкре-

пленных академической свободой, профессиональной ответственностью и коллегиальностью. Вузовский педагог выполняет уникальную культурную и духовно-нравственную миссию. Этим обусловлена объективная многомерность и субъективная неоднозначность требований к преподавателю высшей школы.

В ПГУ выстроена стройная система научной деятельности как ППС, так и студентов и аспирантов. Научно-координационный совет, содействие ректората посредством научного сотрудничества с вузами ближнего и дальнего зарубежья, вовлечение в науку по госбюджетным темам, управление научной политики и организации научных исследований, отдел послевузовского образования, отдел ученых и диссертационных советов призваны развивать научный потенциал системы высшего образования не только университета, но и всей республики.

Своей деятельностью каждый факультет как структурное подразделение обеспечивает проведение научной политики университета и государства в целом. Приднестровский университет заботится о сохранении педагогического образования и является надежным гарантом его инновационного развития. В то же время педагогическое образование в среде университета требует осмысления. Научно-исследовательская деятельность факультетов педагогической направленности в рамках классического университета ориентирована на формирование 1) у студентов научно-исследовательских навыков, умений проектировать современный учебно-воспитательный процесс, навыков самостоятельной работы, творчества, инициативности, 2) у преподавателей представления о едином образовательном пространстве вуза, базирующегося на обеспечении тесной взаимосвязи фундаментальной науки, образования и профессиональной среды будущих специалистов.

Научная деятельность факультета педагогики и психологии (ФПП) строится в соответствии с базовыми принципами: открытость общественным запросам, повышение качества образования,

переход на новые стандарты, развитие системы непрерывного профессионального образования. Эти принципы определяют целый круг научно-теоретических и практических проблем осмысления научно-исследовательского потенциала субъектов вуза как педагогического феномена и организации его развития в процессе осуществления профессиональной деятельности [2].

Важность научной составляющей в деятельности факультета обусловлена и теми требованиями, которые предъявляет современное общество к своим членам: субъекты системы образования должны обладать потребностью в научно-исследовательском саморазвитии и навыками научно-исследовательского самообразования и самореализации. К осуществлению такого саморазвития способны только педагоги и студенты, стремящиеся повысить уровень своей научной компетентности и реализовать эту потребность в различных ее вариантах: выполнение работ в рамках кафедральной научной темы, выполнение диссертационного исследования, участие в научной деятельности научно-исследовательской лаборатории и др.

Научные исследования субъектов вуза должны быть «вплетены» в образовательную деятельность. Это, в свою очередь, предполагает создание со стороны руководства факультета организационно-методических условий, стимулирующих вовлечение преподавателей и студентов в творческий процесс научного поиска. Участие субъектов педагогического процесса в исследовательской деятельности – один из показателей качества профессиональной подготовки будущих специалистов, так как интеграция учебного процесса и научных исследований все более превращается в реальную профессиональную деятельность. Об этом свидетельствуют и требования государственной процедуры аттестации и аккредитации вуза к уровню развития научной деятельности факультета, обеспечивающую соответствующую образовательную программу, нормы и требования к качеству подготовки конкурентоспособного специалиста.

Чтобы сформировать компетентного педагога ФПП в первую очередь нацелен: 1) давать профессиональные знания; 2) развивать навыки к проектной деятельности; 3) формировать навыки работы с информацией; 4) включать студентов в научно-педагогическую деятельность через практики; 5) соединять образовательный и исследовательский процесс через научно-об-

разовательные центры, научные лаборатории, студенческие кружки.

Для повышения конкурентоспособности выпускников факультет концентрирует ресурсы на научных направлениях, укрепляет сотрудничество с российскими вузами, уделяет большое внимание росту публикационной активности преподавателей и студентов, развитию новых форм обучения.

В состав возобновившего свою деятельность в 2018 году Приднестровского научного центра Южного отделения Российской академии образования, вошли две факультетские лаборатории психолого-педагогической направленности. Основная их цель – проведение исследований в сфере педагогики, психологии, частных методик, способствующих инновационному развитию образовательной системы ПМР; подготовка научных кадров; развитие и укрепление научных связей; расширение связей между наукой и практикой.

Деятельность научно-исследовательских лабораторий, их фундаментальные и прикладные исследования, практические результаты позволяют факультету органично встроиться в систему педагогического образования ПМР и приобщать образовательные учреждения всех типов и уровней республики к новым педагогическим идеям, достижениям, технологиям.

НИЛ и кафедры сотрудничают с научными и образовательными центрами России, Украины, Молдовы, Белоруссии, других государств, с образовательными учреждениями ПМР. Вовлечение студентов в научный поиск, способствует формированию у них исследовательских компетенций.

Результаты научной работы используются: 1) при организации и проведении: конференций, семинаров, круглых столов, тренингов, мастер-классов для преподавателей, руководителей образовательных учреждений и педагогической общественности республики, студентов; 2) в написании научных статей, учебно-методических пособий и рекомендаций; 3) в разработке и проведении курсов повышения квалификации для преподавателей, проведении различных конкурсов; 4) в учебном процессе при чтении психолого-педагогических дисциплин с использованием современных инновационных технологий, образовательных и личностных.

Практическая значимость научной деятельности факультета в целом выражается в воздействии на профессиональный рост и качество психолого-педагогических кадров республики.

### *Литература*

1. Закон ПМР «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (текущая редакция по состоянию на 29.03.18)

2. Монахов, В.М., Ярыгин, А.Н., Коростелев, А.А., Васекин, С.В., Зелик, О.Н., Власов, Д.А., Никулина, Е.В., Грачев, О.Б. Педагогические объекты. Педагогическое проектирование. Know how технологии. Учебное пособие / Тольятти, 2004.

*Т.Ц. Дугарова, И.Ж. Шахмалова*

## **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ СЕЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ**

*Ключевые слова: воспитание, студенты, общекультурные компетенции, интерактивные технологии, субъектная позиция*

Современная образовательная политика в России стратегически нацелена на ценностно и воспитательно-ориентированное образовательное пространство, формирование социально-ориентированных личностных качеств соответствующих общенациональному идеалу, приоритетам, ценностям, смыслам деятельности отдельных социальных групп и общества в целом. Содержание стратегии воспитания молодежи определяется в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Государственной программой Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 гг.», Государственной программой «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2010–2015 гг.», Стратегией развития воспитания в Российской Федерации (2015–2025гг.) в которых отражаются актуальные и перспективные задачи воспитания молодежи в России.

Методологическими основаниями обучения и воспитания студенческой молодежи выступают современные теоретические концепции воспитания, результаты исследований А.Г. Асмолова, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, Г.И. Щукиной, в основе которых лежат культурно-исторический и личностно-деятельностный подходы, анализ эмпирического опыта организации воспитательной деятельности. Реализация стратегии воспитания личности на 2015–2025 гг. предполагает качественные изменения в системе воспитания, которые обеспечат социальное и гражданское становление молодых людей, духовно-нравственную, ценностно-смысловую ориентацию, мотивацию к самоопределению, личностный рост, самореализацию в жизни, обществе и профессии.

До настоящего времени существуют различные позиции относительно назначения воспитания студенческой молодежи. Сторонники традиционного подхода считают, что воспитание должно быть направлено на целенаправленное формирование личности студента в соответствии с заданным общественным идеалом. В другом случае отстаивается взгляд на студента как на сложившуюся личность, которая не нуждается во внешнем воспитательном воздействии. Одновременно для современной педагогической науки и практики доминирующее значение начинает приобретать понимание воспитания как средства направленного на создание условий для саморазвития и самовоспитания личности, максимально полного освоения ее материальных и духовных ценностей, культурой общественного бытия.

По мнению В.Л. Бозаджиева, формирование личности студента возможно на основе формирования ценностных ориентаций. О.Р. Жоголев в своей работе говорит о том, что воспитательная деятельность вуза является основным фактором, который влияет на развитие внутреннего потенциала личности студента, способствует развитию духовных и нравственных качеств, а также позволяет личности анализировать свою деятельность в соответствии с требованиями современного социума. Л.И. Исмаилова видит необходимость организации совместной деятельности членов группы ради достижения групповых целей через стимулирование между учащимися отношений сотрудничества, взаимопомощи, взаимовыручки. И.Э. Чурикова считает, что основными условиями решения психолого-дидактических проблем студентов-первокурсников выступают активность самих

обучающихся, единство образовательно-воспитательного процесса в целостности с воспитательными влияниями среды, система методов и форм гендерного воспитания.

Для вузов воспитательная деятельность обозначается как приоритетное направление движения молодежи по пути культурно-исторического, технического и нравственного прогресса. В условиях противоречивости ценностных установок современного общества высшие учебные заведения должны обеспечить воспитательную работу по формированию активной позиции, ценностно-смысловых ориентиров, мотивации самосовершенствования. Сложность заключается в том, что необходимо качественно изменить характер педагогического взаимодействия между преподавателями и обучающимися, внедрить инновационные технологии обучения и воспитания в вузе с учетом возрастно-психологических особенностей. Юношеский возраст – это период роста способности проявлять и сохранять свою индивидуальность, период обретения четких границ своего пространства, сензитивный период формирования интеллекта. К числу наиболее значимых особенностей интеллектуальной сферы в этом возрасте относятся: наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания; наибольшая пластичность в образовании сложных навыков; наличие наименьшей величины латентного (скрытого) периода реакции на сигнал (простые, комбинированные, словесные); высокая скорость выработки навыка решения вербальных задач.

Успешность воспитания в определяющей степени зависит от того, созданы ли необходимые условия перехода от сугубо «обучающего» к ценностно и воспитательно-ориентированному образовательному процессу, для саморазвития личности в ходе вузовского обучения, в какой степени сформирована установка каждого студента на самовоспитание и самообразование, которая формируется, прежде всего, в учебной деятельности. Принципиально важно отметить позицию известного методолога Е. В. Бондаревской, которая под воспитанием понимает педагогически управляемый процесс культурной идентификации, социальной адаптации и творческой самореализации в ходе которого происходит вхождение ребенка в культуру, в жизнь социума, развитие всех его творческих возможностей и способностей. Основным механизмом данного процесса, по мнению Е. В. Бондарев-

ской, является собственная активность личности, включенной в воспитательный процесс в качестве его субъекта. Педагогическое управление осуществляется в форме педагогической помощи, социально-педагогической защиты, психолого-педагогической коррекции индивидуального развития, стимулирования саморазвития.

Одним из наиболее актуальных вопросов в психолого-педагогической теории и практике профессионального образования является проблема формирования учебной деятельности обучающихся. Исследования, проведенные И.И. Ильясовым, В.А. Якуниным, В.П. Трусовым, свидетельствуют о том, что студенты-первокурсники слабо владеют учебными действиями, обеспечивающими решение разнообразных учебных задач, как творческого уровня, так и репродуктивного. У студентов не сформирована позитивная познавательная внутренняя мотивация учения, умения и навыки самоконтроля и самоанализа, самооценки результатов деятельности. Формирование учебной деятельности студентов – это, прежде всего, проблема становления и развития личности студента как субъекта данной деятельности. Следовательно, перед нами стоит задача организации процесса обучения, обеспечивающего субъектную позицию студента с первых лет обучения в вузе.

Ежегодные мониторинговые исследования студентов-первокурсников Технического института (филиала) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова в г. Нерюнгри свидетельствуют о факторах, затрудняющих процесс адаптации иногородних первокурсников при неуклонном росте количества сельских студентов-первокурсников (до 57 % от общего числа первокурсников). В исследовании приняли участие 96 первокурсников. Нами выявлено, что наибольшие трудности студенты-первокурсники испытывают в учебной деятельности, что негативно воздействует на их личностный рост, замедляет выработку ориентиров в личностных проблемах и поиск адекватных приемов их разрешения. Нами выявлены основные трудности сельских студентов: сложности общения с преподавателями; преобладание внешней мотивация обучения в вузе; слабая сформированность общеучебных умений и навыков; неблагоприятный психологический климат студенческой группы; выраженные личностные особенности студентов как замкнутость, неуверенность, не-

решительность. Следует отметить, что нарушение адаптации студентов к условиям вуза выражается непонимании своей социальной роли, в повышенной конфликтности с однокурсниками и преподавателями, снижении работоспособности, ухудшении состояния психологического и физического здоровья, неудовлетворенности обучением в вузе, нарушениях психических функций (мышление, внимание, память, восприятие), усугублении процесса дальнейшей дезадаптации. Дезадаптация также может выражаться в акцентуировании некоторых свойств характера (в частности, повышенной активности, возбудимости, подозрительности, педантичности, замкнутости и т. д.), которые могут закрепиться и повышать возможность возникновения психических травм и отклоняющегося поведения. Известно, случаи глубокого нарушения адаптации приводят к развитию болезней, срывам в учебной, профессиональной деятельности, антисоциальным поступкам.

При изучении коммуникативных и организаторских способностей студентов-первокурсников нами было выявлено, что коммуникативные и организаторские способности выражены соответственно на 65 % и 71 % у испытуемых.

Результаты нашего исследования актуализируют проблему формирования общекультурных компетенций, состоящих из совокупности мотивационных, субъектно-деятельностных, эмоциональных, коммуникативных компонентов. Цель и смысл обучения и воспитания заключаются в развитии у студентов-первокурсников способности осознанно подходить к учебному процессу, активно применять знания и решать проблемы на основе использования имеющегося социального опыта; смысл организации образовательного процесса заключается в создании гуманистических условий для формирования у студентов опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем профессионального образования. Актуальными вопросами обучения студентов-первокурсников являются знание закономерностей обучения и воспитания юношеского возраста, диагностика и учет индивидуальных особенностей студентов, разработка и реализация педагогических условий формирования общекультурных компетенций у студентов.

Одним из условий педагогического сопровождения сельских студентов-первокурсников

является стимулирование субъектной позиции студента. Известно, субъект – это носитель мотива и способа осуществления деятельности, заинтересованный в ее результатах и несущий за них ответственность. Субъектность отражает активное, инициативно-ответственное, деятельностно-преобразующее отношение личности к себе, к людям, к миру. Субъект деятельности осознает свои состояния и цели, выбирает средства осуществления деятельности, оценивает полученные результаты, на основе чего корректирует свои действия, определяет первоочередность решаемых задач. Субъектная позиция личности должна быть обращена сознанием на более полное выявление и развитие своих возможностей, реализации потенций, проявление своей позиции, поиску и определению, проектированию задач, поиску средств их успешного решения и поиску согласования собственных устремлений с усилиями других людей. На этом уровне студент предельно индивидуализирован, проявляет особенности своей мотивации, обладает определенными убеждениями, принципами, мировоззренческими позициями, способен совершать волевые усилия над собой. Таким образом, субъектная личность – это осознанная, осмысленная, уникальная личность. Стимулирование субъектной позиции студентов осуществляется через учебный процесс, событийные мероприятия, этнопедагогические тренинги, кинотренинги, деловые игры, круглые столы, внеучебные мероприятия и т. д.

Согласно исследованиям, одним из условий эффективного обучения и воспитания студентов является внедрение инновационных технологий обучения. Фасилитативное взаимодействие педагога и студента способствует осознанию студентом своей субъектной позиции, осуществлению целостного процесса учения на основе целеполагания, овладению способами и приемами учебной деятельности, самоанализа и самооценки. Акцент на развивающих, проблемно-модульных, игровых, проектно-исследовательских технологиях, рейтинговых системах оценки способствует осознанному подходу студентов к учебной деятельности, формированию субъектной позиции.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования включает в себя перечень новых требований, которые должны в обязательном порядке включаться в учебный процесс образовательных учрежде-

ний при реализации основных образовательных программ бакалавриата, магистратуры. Одно из требований к условиям реализации основных образовательных программ бакалавриата на основе ФГОС является использование в учебном процессе интерактивных форм и методов. В условиях педагогического сопровождения формирования общекультурных компетенций сельских студентов наиболее эффективными как показал наш опыт являются интерактивные методы. В отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом. В условиях формирующего эксперимента студенты активно взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы. Созданные нами педагогические условия способствовали созданию комфортных условий обучения, таких, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. В основу

интерактивных методов закладывается эффективная форма обучающей активности, которая позволяет в процессе педагогического сопровождения формирования общекультурных компетенций сельских студентов донести информацию в интересном и доступном виде.

Итак, нами уточнены основные подходы к воспитанию и обучению студенческой молодежи; выделена актуальность формирования общекультурных компетенции сельских студентов-первокурсников; обоснование системной деятельности, направленной на формирование общекультурных компетенций сельских первокурсников, включающей в себя мотивационный, субъектно-деятельностный, эмоциональный и коммуникативный компоненты. Нами выделены педагогические условия формирования общекультурных компетенций сельских студентов (педагогическая диагностика и учет индивидуальных особенностей сельских первокурсников; педагогическое стимулирование субъектной позиции студентов; научно-методическое обеспечение деятельности педагогов и кураторов; внедрение интерактивных форм и методов, обеспечивающих фасилитативное взаимодействие субъектов образовательного процесса).

*А.П. Сманцер, Л.Л. Николау*

## САМОПОЗНАНИЕ И САМОСОЗНАНИЕ КАК ФАКТОРЫ ГУМАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Ключевые слова:* самосознание, самопознание, гуманизация, педагогический процесс, младший школьник

Реформирование педагогического процесса в начальной школе осуществляется исходя из гуманистических традиций в образовании: уважение к личности ученика, его индивидуальным потребностям, стремление к сотрудничеству и сотворчеству.

Учитель, организуя учебно-воспитательный процесс, способствует реализации школьниками своего «Я», создает условия для их самопознания и ориентации в современном мире. По мнению В.А. Сухомлинского результативность воспитания зависит от того как школьник осознает свои положительные и отрицательные качества, а затем совершенствует их. «Я не один год думал: в чем выражается наиболее ярко результат воспитания?...

Жизнь убедила: первый и наиболее осязаемый результат воспитания выражается в том, что человек стал думать о себе. Задумался над вопросом: что во мне хорошего и что плохого» [9, с. 242].

«Самопознание – это процесс осознания личностью своего «Я», самой себя как субъекта практической и познавательной деятельности, своих индивидуальных характеристик: уяснения своих сильных и слабых сторон, знание особенностей своих мыслительных процессов (ощущение восприятие, воображение, мышление, память, речь и др.), понимание своих потенциальных возможностей, склонностей и способностей, своеобразия протекания своих волевых и эмоциональных процессов, предрас-

положенности своего организма и состояния здоровья» [8, с. 136].

Ю.М. Орлов считает, что самопознание – это «воспроизведение и осмысление того, что мы делаем, как делаем и почему делаем» [5, с. 5]. Самопознание – это первый путь к жизненному самоопределению: определение для чего и почему стоит жить, роль и место различных видов деятельности в жизни: труда, отдыха, питания, свободного времени, режима, общения.

Важной ступенькой в самопознании личности является осознание себя членом семьи, коллектива, мира. Совокупность всех представлений, которые складываются у человека о себе, называют «Образом-Я», или «Я-концепцией» [2].

Самопознанию младших школьников способствует самоорганизации их жизни и деятельности. Особое значение приобретает самоорганизация учебно-познавательной деятельности младших школьников. Разумное обучение должно быть обучением самоорганизации, а по мере овладения учащимися самоорганизацией они должны учиться сами, а учитель должен организовать и руководить деятельностью учащихся, ставя перед ними цели обучения и оказывать помощь (по мере возникающей у них необходимости) для их реализации.

Особое значение в воспитание самопознанию младших школьников имеет правильная организация учебной деятельности, сформированные умения самостоятельно и осознанно: устанавливать цель деятельности; планировать свои действия; оценивать результаты деятельности; корректировать их в случае необходимости.

Учебная деятельность учащихся не может успешно протекать без соответствующей оценки и самооценки результатов этой деятельности, без самоанализа своих действий, без самопознания себя. Овладение учащимися умениями оценки и самооценки, контроля и самоконтроля, анализа и самоанализа, во-первых, способствует большей продуктивности протекания педагогического процесса, результативности учебных действий, обдуманности своих поступков, во-вторых, обеспечивают самопознанию себя.

Важная гуманистическая задача начальной школы – научить учащихся учиться. При этом важно обеспечить усвоение ими умений и навыков, которые необходимы при овладении любым учебным предметом. Для этого учащиеся

должны владеть умениями учиться, т. е. универсальными учебными действиями [4]. Многочисленные научные исследования, передовая педагогическая практика убедительно показали, что своевременно сформированные личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные универсальными учебными действиями являются условием успешного овладения младшими школьниками учебным материалом по различным дисциплинам, а, следовательно, способом осознания себя субъектом жизнедеятельности.

Самопознание личности – сложное системное образование. Оно включает целый ряд составляющих элементов: самосознание, самонаблюдение, самоопределение, самовыражение, самооценка, саморефлексия, самосовершенствование, самореализация, самоутверждение.

Важнейшей составляющей самопознания является самосознание младших школьников. Самосознание – это то, какими люди видят самих себя. Оно состоит из отношения к себе, самоощущения и мыслей человека о себе. Самосознание – это «осознание и оценка человеком себя как субъекта практической и познавательной деятельности» [6, с.308].

Самосознание человек обретает с первых лет жизни: в начале в семье, а потом в детском саду, в школе. Осознавать себя ребенок начинает как только он включился в деятельность (игровую, познавательную и др.), как только он сказал – «Я сам». И в дальнейшем, в продолжение всей жизни человек получает определенную информацию о себе, о своем здоровье, самочувствии, отношении к другим людям.

К.В. Гавриловец отмечает, что важным элементом гуманизации педагогического процесса является динамическое развитие самосознания учащихся, их знания о «Я-реальное», «Я-идеальное», «Я-глобальное», играющих важную роль в жизненном самоопределении [3].

Особенно хорошо развивается самосознание личности в школьные годы. Поступление в школу значительно расширяет круг социальных контактов ребенка, что неизбежно влияет на его «Я-концепцию». Начальная школа способствует самостоятельности ребенка, его эмансипации от родителей, предоставляет ему широкие возможности для изучения окружающего мира – как физического, так и социального. Поэтому важно так организовать процесс обучения, чтобы учащиеся могли осознать себя равноправными

участниками этого процесса, необходимо убедить младших школьников в их человеческой ценности, в том, что они являются саморазвивающимися личностями.

Самосознание младшего школьника связано с удовлетворением разнообразных потребностей и мотивов младших школьников. Среди них выделяются потребности в самоутверждении, самовыражении. В жизни младших школьников особое место занимает потребность в познании, в учении. Потребность в учении – это особое психологическое состояние школьника, которое создает предпосылки для его учебной деятельности и одновременно для самоопределения и самосознания себя субъектом этой деятельности. Мотив учения, как направленность на те или иные стороны учебной деятельности, также способствует самосознанию школьников. Его удовлетворение приносит радость успеха выполненного интересного дела.

Организуя педагогический процесс в начальной школе нужно помочь каждому ученику познать и оценить себя по результатам и качеству своей деятельности. Формирование самооценки у детей начинается в дошкольном возрасте, а затем продолжается в школьные годы. Существенные изменения в самооценках младших школьников происходят по мере накопления учебного опыта и опыта взаимоотношений со сверстниками. Планирование их учебной деятельности самым непосредственным образом связано с самоконтролем, мысленным забеганием вперед, соотносением планируемых средств, их возможностей с моделью требуемой деятельности.

Самосознание младшего школьника связано с осознанием себя как личности, как члена общества, самооценкой себя, саморефлексией и саморегуляцией своей деятельности, дает возможность сравнить и соотнести себя с другими детьми. Основными признаками самосознания выступают следующие элементы: осмысление своего «Я», сравнение себя с другими, суждение о себе по результатам своей деятельности, анализ и критика в своей адрес и др.

Учителю нужно обратить особое внимание на самосознание учащихся, изменяя ее, придавая ей положительный характер. Это можно осуществить как в учебное, так и внеучебное время, организуя творческую и проектную деятельность учащихся. Например: организация классных часов на темы: «Здравствуй, это я!»,

«Волшебный ключ к человеку», «Мой портрет», «Что я знаю о себе», «Смотрите, кто пришел», «Я и мои чувства»; составления мини-рассказов «Я и Я», «Я и мир», проекта «Я и семья» и др.

Современные психолого-педагогические исследования показывают, что познание человеком самого себя и развитие представлений о себе могут происходить лишь в системе отношений с окружающими. Оказывается, видеть себя можно не столько заглядывая в себя, сколько всматриваясь в других. Это значит, важно, чтобы учащиеся осознавали, как их воспринимают и оценивают их друзья, учитель, т. е. как бы взгляд со стороны на их самих – внешняя видимость. Ш.А. Амонашвили писал: «Научить ребенка видеть самого себя среди других, стремиться к самовоспитанию, самообразованию, самоопределению – вот основная цель, которой я следую, развивая в детях умения выражать свои мысли письменно, разговаривать с самим собой» [1, с. 117].

Приобщение младших школьников к самонаблюдению, самосоотнесению, самоанализу, самооценке приводит их к развитию рефлексии. Рефлексия – это процесс самопознания, самопонимания самого себя, своего внутреннего мира, анализ собственных действий, мыслей и переживаний, т. е. это взгляд на себя со стороны, как бы мысленное возвращение назад для анализа своих действий, решений и поведения.

К методам, актуализирующим развитие рефлексивных навыков у младших школьников исследователи относят: предметное представление ситуации, размышление о приобретенном знании, наблюдение, проективный рисунок, включение детей в импровизационную деятельность разного характера. При этом важным является сочетание индивидуально организованной деятельности каждого учащегося с групповой деятельностью.

Формирование рефлексивных навыков у младших школьников приводит к саморегуляции учебной деятельности и самореализации личности. Саморегуляция – это умение школьника регулировать свою деятельность и поведение на различных этапах процесса обучения, в различных ситуациях. Саморегуляция дает возможность ученику познать себя, свои возможности, обрести умения управлять учебно-познавательной деятельностью, сохранять свою индивидуальность. Саморегуляция позволяет развивать у младших школьников самодис-

циплину, самообладание и, в конечном счете, самооценку. Полноценная саморегуляция обеспечивает развитие требовательности младших школьников к себе и другим людям, умения не расслабляться и успешно преодолевать трудности в учебе, поведении и жизни. Развитию саморегуляции способствуют самонаблюдение, самоанализ, умение соизмерять свои действия с действиями и поступками других людей. В процессе учебной деятельности на первых порах важно учить младших школьников восстанавливать всю последовательность учебных действий другого человека, возможные продолжения этих действий.

Усвоение умений саморегуляции деятельности осуществляется последовательно. В первом классе детей специально учат восстанавливать всю цепочку действий при выполнении того или иного задания, при решении задач, на следующем этапе у учащихся появляется попытка «проигрывания» действий в умственном плане, наконец, наступает этап саморегуляции, который выполняется по схеме: «Сделай то же, что мы сделали с тобой раньше, но на новом материале».

Хотим отметить, что самопознание младших школьников будет не полным, односторонним без умения восстанавливать свои силы, заботиться о своем здоровье. Нужно научить младших школьников экономно расходовать свои силы в течение учебного дня, недели, четверти, года, уметь переключаться с одного вида деятельности на другой, чередовать труд и отдых. Учебный процесс нужно построить таким образом, чтобы способствовать воспитанию культуры здоровья у младших школьников.

Каждый младший школьник уникален, поэтому важно помочь ему находить свой путь к формированию себя. Необходима целенаправленная работа по организации самосознания школьников. Оно основывается на формировании самосознания учащихся, умений самоорганизации, самонаблюдения и самоопределения, самостоятельности и самопланирования своей учебно-познавательной деятельности. Развитие умений оценки и самооценки, рефлексии и саморефлексии также будет способствовать самопознанию и самореализации младших школьников, творческому участию в педагогическом процессе. Все это соответствующим образом будет сказываться на формировании гуманных отношений между субъектами педагогического процесса.

Процесс обучения и воспитания в начальной школе будет способствовать формированию самопознанию младших школьников, если будут соблюдаться следующие педагогические условия:

- учет психолого-возрастных особенностей обучающихся;
- субъект-субъектные отношения между участниками образовательного процесса;
- изменение роли преподавателя, формирующего благоприятную атмосферу для развития личности обучающихся;
- дифференциация обучения;
- вариативность содержания и технологий обучения и предоставление обучающимся права выбора;
- создание учебной ситуации как особой коммуникативной среды, диалогического режима общения;
- организация групповых форм работы, способствующих диалогическому общению;
- направленность процесса обучения на результативную и процессуальную стороны учебной деятельности учащихся; оценка двух ее составляющих: усвоения знаний и овладения способами учебной работы;
- создание ситуации успеха.

Исследования показывают, что чем глубже самопознание младших школьников, тем успешнее они действуют (учатся, трудятся, играют и т. д.). Расширенное самосознание, дальнейшее углубление в познании себя является условием успеха в учебе, средством поддержания отношений с товарищами и с родными.

#### *Литература*

1. Амонашвили, Ш.А. Здравствуйте дети. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
2. Бернс, Р. Развитие Я- концепции и воспитание. / Пер. с англ. – М.: Прогресс. – 398с.
3. Гавриловец, К.В. Гуманистическое воспитание в школе. – Мн.: Польша, 2000. – 128 с.
4. 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 редакцией А.Г. Асмолова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – 152 с.
5. Орлов, Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера. Беседы психолога со старшеклассниками. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. Т. 1. – 485 с.
7. Роджерс, К., Фрейберг, Дж. Свобода учиться / пер. с англ. А.Б. Орлова, С.С. Степанова, Е.Ю. Патяевой. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.

8. Сманцер, А.П. Гуманизация педагогического процесса. – Мн.: Бестпринт, 2005. – 362 с.

9. Сухомлинский, В.А. Воспитание и самовоспитание // Избранные произведения; В 5 т. – Киев: Радянська школа, 1979–1980 г. Т. 5: 1980. – 678 с.

**В.В. Улитко**

## РЕСПУБЛИКАНСКАЯ СИСТЕМА ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕМИРОВЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА

**Ключевые слова:** национальные системы повышения квалификации, формальное постдипломное образование учителей

Необходимость постоянного профессионального развития обусловлена динамичностью тех изменений, которые происходят в настоящее время в образовании, и подтверждается общемировыми тенденциями в развитии идей непрерывного (возобновляющегося) образования на протяжении всей жизни. Выделяют ряд факторов, оказывающих существенное влияние на профессиональное развитие, в том числе – на профессиональное развитие педагога. Условно эти факторы можно дифференцировать на *индивидуальные (субъективные)* (профессиональный опыт, мотивация, наличие временных и финансовых ресурсов, перспективы карьерного роста и улучшения благосостояния) и *системные (объективные)* (вариативность моделей повышения квалификации, дополнительные профессиональные программы, формы и сроки образования взрослых, качество и количество профессиональных событий вне рамок курсовой подготовки, в которых может участвовать педагог) [1, 2, 5].

Рассмотрим подробнее системные факторы в разрезе мировых практик повышения квалификации педагогов, определим в этой связи проблемные зоны республиканского формального дополнительного профессионального образования и попытаемся наметить перспективы его развития.

Так, модели формального постдипломного образования ряда зарубежных стран предполагают дифференцирование дополнительных профессиональных образовательных программ для учителей разного профессионального опыта. Отдельные страны в национальной системе дополнительного профессионального образования педагогов имеют специальные, нормативно закреплённые, программы поддержки молодых специалистов на рабочем месте.

К примеру, Южная Корея предлагает педагогам в начале карьеры – курс «Введение в профессию», рассчитанный на 6 месяцев и дифференцированные программы для педагогов со стажем на 180 часов (*для продвижения по службе*) и на 60 часов (*для обновления знаний*). Адаптационные программы обязательны для всех молодых сотрудников и в финских школах. В Дании также разработаны специальные адаптационные программы для молодых учителей и отдельные программы для специалистов других профессий, работающих в школе и не имеющих педагогического образования (*в целях получения этой категорией специалистов педагогической квалификации*). Великобритания предлагает своим учителям более широкий спектр программ постдипломного дополнительного образования, дифференцируя их по 5-ти уровням (*в соответствии с квалификацией*): новичок, продвинутый, молодой учитель, специалист, знаток-эксперт (*педагог, освоивший программу этого уровня, может оказывать платные услуги коллегам по их повышению квалификации*). Нужно отметить, что, как и Дания, Великобритания располагает программами повышения квалификации для специалистов непедагогических профессий, работающих в школе. Отдельно выделен одногодичный углубленный курс для резерва руководителей. Испанские педагоги осваивают интенсивные, но, в большинстве своем, недолгосрочные программы повышения квалификации: на 20–30 часов (*включены только теоретические вопросы*) и на 50–60 часов (*вопросы теории и практики профессиональной деятельности*); наиболее длительные и интенсивные курсы объемом в 150 часов, проводятся во время каникул.

Примечателен тот факт, что в Южной Корее, Великобритании и США *академический*

диплом не дает право молодому специалисту преподавать, соискателю должности учителя необходимо получить специальный документ, выдаваемый вне стен учебного заведения – квалификационное свидетельство (Великобритания), учительскую лицензию (США), степень по педагогике (Южная Корея).

В настоящее время дифференциация дополнительных профессиональных образовательных программ повышения квалификации для педагогов Приднестровья по наличию стажа и категории теряет свою актуальность, хотя и используется. Особенностью этих программ является то, что они рассматривают, в том числе и общеметодические вопросы в контексте преподаваемого учебного предмета. В этой связи возможна неудовлетворенность части слушателей результатами по причине неактуальности предлагаемой информации. В Институте развития образования и повышения квалификации усиливается тенденция к объединению специалистов разного стажа и категорий при освоении одной и той же дополнительной профессиональной образовательной программы повышения квалификации, что в первую очередь связано с объективными факторами – нормативной комплектацией групп. Движение в направлении объединения специалистов разного стажа и категорий для освоения одной программы порождает определенное противоречие, которое можно условно выразить тезисом: «согласованность субъективного профессионального опыта и предлагаемого учебного содержания». Указанное противоречие неизбежно приведет к изменению основного подхода к разработке программ повышения квалификации – их *модульности*, что позволит создать множество тематических (обзорных или углубленных, теоретических или практико ориентированных) вариативных, но значительно менее объемных программ. Особенностью этих программ может стать их т. н. «метапредметность» – отсутствие прямой связи с конкретным учебным предметом. Это позволит комплектовать группы слушателей-педагогов, обучающихся на своих рабочих местах разным учебным предметам, вне зависимости от имеющегося стажа, категории, а возможно и ступени образования, на которой учитель преподает. Профессионализм учителя-слушателя будет заключаться в том, чтобы методически грамотно интерпретировать освоенные знания для решения узкопрофессиональных за-

дач. Предпосылки такого перехода – завершение Институтом развития образования разработки Положения о модульно-накопительной системе повышения квалификации. Полагаем, что переход на модульные программы преследует идею равенства образовательных возможностей для всех участников профессионального развития, будет способствовать субъективизации в выборе маршрута для повышения квалификации.

Описанный подход к повышению квалификации учителя активно развивается в России. Преимущества его в том, что он позволяет оперативно реагировать на запросы и актуальные задачи отрасли. В этой связи на рынке модульных программ повышения квалификации педагогов России, по данным международного исследования систем преподавания и обучения (Teaching and Learning International Survey, TALIS) (сравнительное исследование условий работы учителей и особенностей образовательных сред), выявлена, например, потребность в программах обеспечивающих индивидуализацию учебного процесса, и в программах по изучению технологий инклюзивного образования; отмечается также слабая согласованность программ повышения квалификации учителей с требованиями профессионального стандарта «Педагог» в части умения педагогов соотносить свою деятельность, применяемые педагогические технологии с современными стандартами [6, с. 33].

Изучая опыт повышения квалификации педагогов в зарубежных странах, мы также обратили внимание на преобладание модульных программ, преимуществом которых является тематическое многообразие, отражающее национальные приоритеты повышения квалификации учительского корпуса. Например, в Германии программы повышения квалификации дифференцированы по 2-м направлениям: повышение качества уроков и повышение квалификации директоров школ. В Финляндии существуют тематические программы для учителей, но нет программ повышения квалификации для директоров школ т. к. предполагается, что эту должность занимают наиболее опытные и эффективные специалисты, для них возможна консультативная стажировка на уровне муниципалитетов. Во Франции введены модульные программы повышения квалификации как возможность *постоянного получения* учителем *дополнительного профессионального образо-*

вания. Цель модулей во французской системе дополнительного образования педагогов – более тщательная подготовка и укрепление профессионального потенциала или развитие способностей адаптироваться к обстоятельствам.

Вместе с тем практически все зарубежные программы повышения квалификации учителя в обязательном порядке содержат *расширение педагогической практики* (тренинги, работа в команде, совместное проектирование и др.) и *обязательный мониторинг качества подготовки учителей* [7], [3]. Нужно подчеркнуть, что именно прикладной характер образовательных программ повышения квалификации делает их привлекательными и востребованными в среде практиков, всецело отвечает компетентному подходу в образовании и позволяет осмыслить практическую значимость новых знаний.

Организация повышения квалификации учителей в Институте развития образования в качестве прикладного компонента программ предлагает *ознакомление с позитивным опытом* (изучение и анализ позитивных практик в школах), *спецсеминары, спецкурсы*, а также *практические занятия* в рамках освоения программы. Так, к примеру, стандартная дополнительная профессиональная образовательная программа повышения квалификации учителей объемом 72 часа включает 53 часов практических занятий. Вместе с тем, нужно понимать, что любой практико-центрированный (компетентностный) контекст занятия напрямую зависит от преподавателя, организующего это занятие. Здесь важен профессионализм, компетентность профессорско-преподавательского состава института, знание основ андрагогики, ценностное отношение к этим знаниям и желание специалиста, организующего занятие, активно вовлечь слушателей, сделать их соучастниками процесса самообразования. Наиболее частое предложение от слушателей в анкетах-отзывах – больше уделять внимание практической составляющей курсовой подготовки, иллюстрировать лекции видеофрагментами с их методическим комментарием или групповым анализом. Потребность в развитии личностно-профессиональных контактов для обогащения педагогического опыта, оказания поддержки друг другу в совершенствовании своей практической работы также отмечают сами учителя: по опросам наиболее эффективными формами занятий они называют деловые игры, мастер-классы, обмен личным опытом с

коллегами, практико-ориентированные семинары, презентацию методического опыта на базе организаций образования. Индивидуальные психологические особенности взрослого обучающегося также говорят в пользу создания моделей личностно и практико-ориентированного обучения. Доказано, что скорость забывания того, о чем рассказывалось на лекциях увеличивается за очень короткий промежуток времени: через два дня забывается до 50 % общего объема информации; через неделю – 80 %; через месяц – 90 %. [5, с. 33]. В этой связи институту предстоит серьезная работа по внедрению в широкую практику разнообразных деятельностных организационных форм повышения квалификации, по рефлексии и формированию каждым преподавателем индивидуального методического опыта.

Интересный факт: данные того же международного исследования систем преподавания и обучения (TALIS – 2013) свидетельствуют о том, что большая часть учителей-респондентов принимала участие в различных программах профессионального развития. При этом в освоении программ, *сфокусированных на знаниях и понимании своего предмета* – до 73 % всех респондентов, а в освоении программ *ориентированных на педагогические навыки* – 68 %. Практически во всех странах – участницах TALIS около 9 из 10 педагогов отмечали позитивные результаты личного профессионального развития по итогам освоения программ именно *второго типа* [4].

Таким образом, общемировыми тенденциями развития дополнительного профессионального образования учителей в целях его профессионального совершенствования, применимыми в условиях формального постдипломного образования в нашей республике, мы считаем разработку краткосрочных тематических модульных программ, их деятельностную основу и компетентностное целеполагание.

### Литература

1. Вызовы и перспективы формирования общенациональной системы профессионального роста и развития учителей. / Бюллетень о сфере образования. Выпуск №07, март, 2016 г. Аналитический центр при Правительстве Российской Федерации. – 32 с.

2. Гоглова, М.Н. Некоторые подходы к исследованию профессионального развития педагога: зарубежный опыт / М.Н. Гоглова // Сетевой научно-методический журнал «Современное дополнительное профессиональ-

ное педагогическое образование». АПКППРО. – 2015. – №1. – С. 134–138. Режим доступа [www.apkpro.ru](http://www.apkpro.ru)

3. Никитин, В.Я. Современные подходы к содержанию и методам постдипломного образования педагогов / В.Я. Никитин // Академия профессионального образования. – 2015. – №3 (45). С. 3–10.

4. Пономарева, А. Уроки TALIS для директоров школ / А. Пономарева // Управление школой. – 2014. – № 10. – С. 7 – 11. Режим доступа <http://upr.1september.ru/index.php?year=2014&num=10>

5. Ройтблат, О.В. Неформальное образование педагогических работников: вчера, сегодня, завтра. Монография /

Вестник ТОГИРРО, № 2 (29), 2014. – Тюмень: ТОГИРРО, 2014. – 236 с.

6. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) [Текст] / под ред. Е. Ленской, М. Пинской; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. – 36 с. – (Современная аналитика образования. Вып. 1).

7. Шаповалова, Л.И. Становление европейской системы повышения квалификации преподавателей иностранных языков (на примере немецкоговорящих стран) // Автореф. диссер. докт. пед. наук. – Ростов-Дон, 2007. – 49 с.

*Л.Т. Ткач, Т.А. Гелло*

## КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ МОДЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

*Ключевые слова:* культура, культурологический подход, поликультурность, проект, содержание образования, проектирование

Полиэтничность и поликультурность современного общества обуславливают социокультурные тенденции развития образования: не только знакомство с разными культурами и их принятие, но и умение взаимодействовать в социуме, в котором влияния разнообразных культур пересекаются, накладываются и определяют ряд требований к проектированию моделей образования и разработке его содержания.

Современные социально-экономические преобразования в мире изменяют инфраструктуру общества в направлении его демократичности и поликультурности. Данная тенденция неизбежно влечет за собой активизацию национального самосознания этносов в изменяющихся социокультурных условиях, определяет востребованность проектирования системы ценностей, смыслов и содержания поликультурного образования.

Актуальность рассматриваемой нами проблемы подчеркивается и тем фактом, что «до недавнего времени, по замечанию М.С. Кагана, педагогика оперировала понятиями «образование», «воспитание», «обучение», но не использовала понятие «культура» в качестве категории, способствующей формированию человека в детстве. Тем не менее, именно культура выступает связующим фактором между социальным и генетически детерминированным в личности» [8, с. 4].

В качестве основания для изучения, обоснования специфики и проектирования поликультурного содержания педагогического образования можно считать положения международного документа ЮНЕСКО «Декларация Мехико по политике в области культуры» (1984). В ней отмечалось, что «любая культура представляет собой совокупность неповторимых и незаменимых ценностей, поскольку именно через свои традиции и формы выражения каждый народ заявляет о себе всему миру». В документе подчеркивается, что «культурная самобытность представляет собой неоценимое богатство, которое расширяет возможности для всестороннего развития человека, мобилизуя каждый народ и каждую группу, заставляя их черпать силы в своем прошлом, усваивать элементы других культур, совместимых со своим характером, и тем самым продолжать процесс самосозидания» [4, с. 78–79]. Соответственно, востребованной становится культурная политика и практика, направленная на охрану, развитие и обогащение самобытности и культурного наследия каждого народа, выступающего субъектом социокультурного пространства страны.

Становится очевидным, что своеобразие исторической ситуации, сложившейся в Приднестровье, России, странах СНГ, требует разработки теории и практики образования, в которой поликультурность выступает в качестве

закономерности развития целостного поликультурного образовательного пространства, а воспитание личности новой формации, готовой к транснациональной коммуникативности и межкультурному диалогу, приобретает статус основополагающего целевого ориентира.

Для успешного развития многокультурного сообщества необходимо соответствующее образование. «Образовываться – значит понять другого, себя, смысл жизни, свою ответственность перед обществом, перед культурой... Цель общества в духовном развитии человечества, возведение его к свободному и сознательному состоянию. Цель образования – помочь человеку научиться жить, то есть понять, определить отношение к себе, к окружающему миру, найти свое место в культуре и обществе» [7, с. 25].

В нашем исследовании в качестве соответствующего образования выступает поликультурное. Его становлению и развитию в теоретическом и практическом плане способствовали труды Е.В. Бондаревской, В.П. Борисенкова, О.В. Гукаленко, З.А. Мальковой, Н.Д. Никандрова, Л.М. Сухоруковой, Л.Л. Супруновой и других, раскрывающие разнообразные аспекты построения поликультурного образовательного пространства.

Обобщенное определение поликультурного образования было сформулировано в Международной энциклопедии образования (1994). В ней оно рассматривается как часть современного образования, направленная на формирование способности учащихся усваивать знания о других культурах, выявлять общее и особенное в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, на воспитание в духе уважения к инокультурным системам. Его реализация направлена на формирование у обучающихся представлений о культурном многообразии мира, приобщение к культуре и культурным ценностям, воспитание толерантного отношения к культурным различиям и развитие межкультурного диалога.

Ключевым понятием в поликультурном образовании является слово «культура». Для определения культурной среды современного образовательного пространства и характеристики ее особенностей мы обратились к исходным посылкам культурологических исследований, в которых выявляются сущность и закономерности функционирования культуры как явления и научной категории (А.И. Арнольдов, М.М. Бах-

тин, Ю.В. Бромлей, Л.Н. Гумилев, Н.Я. Данилевский, А.Ф. Лосев и др.) [9, с. 17–25].

В энциклопедии «Народы России» дано следующее определение: «культура – система внебиологических форм обеспечения жизнедеятельности человека...» [6, с.456].

Контент-анализ данного определения позволяет трактовать его как стиль жизни, присущий каждой социальной группе. Он не передается по наследству, а вырабатывается самими членами конкретной группы и познается каждым в процессе образования, самообразования и иного информационного воздействия.

Для обоснования содержания поликультурного образования интересной представляется позиция С. Ньето, который включает в понятие *культура* постоянно меняющиеся ценностные ориентации, традиции, социальные и политические отношения, мировоззрение, создаваемые и разделяемые группой людей, связанных вместе комплексом факторов (общая история, географическое положение, язык, социальное происхождение, религия) [8, с. 18].

Культура, в соответствии с концепцией Н.А. Бердяева, является феноменом духовной человеческой истории, и ее ценности духовны. «Она осуществляет лишь истину в познании, в философских и научных книгах; добро – в нравах, бытии и общественных установлениях; красоту – в книгах стихов и картинах, в статуях и архитектурных памятниках, в концертах и театральных представлениях; божественное – лишь в культе и религиозной символике» [1, с. 164].

Н.М. Лебедева, со ссылкой на Kroeber & Klackhohn (1952), показывает шесть основных классов определений культуры, используемых в антропологической литературе: *описательные* (содержат попытки перечислить аспекты человеческой жизни и деятельности, создающие культуру); *исторические* (культурное наследие); *нормативные* (описание разделяемых норм и правил, управляющих человеческим поведением); *психологические* (опирающиеся на психологические феномены: приспособление, адаптация и т. д.); *структурные* (модели организации культуры); *генетические* (основанные на происхождении или генезисе культур) [5, с. 23–24].

В определении Триандиса [10] *культура* рассматривается как комплекс созданных людьми объективных и субъективных элементов, которые в прошлом обеспечили выживание жителей определенной экологической ниши, став общи-

ми для тех, кто говорил на одном языке и жил вместе в одно и то же время.

Исходя из анализа разнообразных подходов, нами был сделан вывод о том, что культура понимается учеными как многофакторное явление, определенным образом влияющее на личностное развитие субъектов образовательного процесса и обуславливающее развитие образовательных парадигм и содержания образования. В проведенном исследовании «общее определение культуры нами было сформулировано следующим образом: «культура – это совокупность всего того, что делает человека человеком». При этом «все» включает в себя и чисто природные объекты, и предметы, созданные людьми, и духовные явления.

Мы считаем, что культурологические приоритеты позволяют увидеть образование как бы в ином свете, в более широком социокультурном контексте, что изменяет представление об основополагающих ценностях образования, снижает его «исключительно наукосодержащую» направленность (требование знаний основных понятий всех научных дисциплин) и расширяет культурную базу.

Принцип *культуросообразности*, императивно сформулированный еще А. Дистервегом как «Обучай культуросообразно!» означает обучение в контексте культуры, ориентацию образования на ценности культуры, на освоение ее достижений и их воспроизводство, на принятие социокультурных норм и включение человека в их дальнейшее развитие.

Исходя из признания *культуросообразности* одним из основных принципов, феномен личностной культуры человека на всех этапах ее развития выступает основным фактором, отражающим определенные тенденции в построении системы образования (И.Л. Лернер, Е.В. Бондаревская, В.В. Давыдов, Л.Н. Ильин, Н.С. Розов и др.).

Принцип *культуросообразности* предусматривает поворот всех компонентов образования и культуры к человеку как к творцу и субъекту, способному к личностному саморазвитию, раскрывает основы межнационального общения в полиэтническом обществе, предусматривает освоение культуры как системы ценностей в контексте развития ребенка и становления его как творческой личности (Е.В. Бондаревская).

По определению академика Д.С. Лихачева, культура человечества движется вперед не пу-

тем перемещения в пространстве и времени, а путем накопления ценностей. Чем большими ценностями мы овладеваем, тем более изощренным и острым становится наше восприятие иных культур.

*Культуросообразность* – это эффект соотнесенности и соотносимости образования с культурой как множеством социальных пространств, его включенности в разнообразные текущие культурные процессы и соответствия их особенностям (как и наоборот). С этой позиции культуросообразность следует рассматривать как важный фактор образования, определяющий действие определенных культурных компонентов во всех системах.

Современный этап развития культурологического подхода к проектированию образовательных систем и содержания образования принято соотносить с научной школой Е.В. Бондаревской. Она считала, что «культурологическое личностно-ориентированное образование – это такое образование, эпицентром которого является человек, познающий и творящий культуру путем диалогического общения. Это – образование, которое обеспечивает личностно-смысловое развитие учащихся, поддерживает индивидуальность, единственность и неповторимость каждой детской личности, опираясь на ее способность к самоизменению и культурному саморазвитию» [2, с. 30–32].

Таким образом, *культуросообразность* обосновывает объективную связь человека с культурой как системой ценностей, способствует его формированию и становлению, обеспечивает личностно-ориентированное развитие обучающихся с учетом их индивидуальности и неповторимости» [9, с. 20 – 25].

Мы исходили из понимания «образовательной модели как образца построения образовательного процесса, системными компонентами которого выступают: цель и задачи образования; принципы, лежащие в основе разработки содержания, соответствующего целевым установкам; технологии осуществления образовательного процесса; диагностический компонент» [3, с. 102]. С нашей точки зрения, неотъемлемыми принципами проектирования современных образовательных моделей являются именно принципы поликультурности и культуросообразности.

*Культурные модели* современных образовательных учреждений можно разделить на две основные группы:

– персоналистические, или акмеологические, т. е. ориентированные на творческое развитие и саморазвитие личности, ее способностей и индивидуальных достижений;

– феноменологические, концепции которых базируются на тех или иных социокультурных, философских идеях (например, «ноосферы» или «национальной идее») и коммуникативных связях и отношениях.

Следует заметить, что подобное разделение относительно, поскольку чаще всего в культурных моделях соединяются обе позиции с акцентом на те или иные ценности или цели. В целом же культурно-образовательный резонанс модели определяется глубиной философской интерпретации и актуальностью культурной идеи, обоснованностью ее перевода на язык педагогики, соответствием задачам культурного развития общества/группы, т. е. культуросообразностью.

Культурные модели различаются по содержанию тех или иных идей и представлений, которые лежат в основе их концепции. Они могут быть культурно-историческими (например, школа диалога культур), художественно-эстетическими (как в концепции Б.М. Неменского), эколого-культурными, информационно-коммуникативными, инновационно-альтернативными (вальдорфская модель) и др.

Культурная модель организации образования отличается идеями и целостной определенностью всех образовательных процессов и поэтому часто имеет авторскую принадлежность. Именно те предметные характеристики модели получают наибольший культурный образовательный резонанс, которые:

- 1) оригинальны по замыслу;
- 2) сложноструктурированы по форме;
- 3) ориентированы на культурное саморазвитие обучающихся;
- 4) представляют интерес для образовательного сообщества и актуально включены в него;
- 5) содержат идеи, которые в дальнейшем оказываются перспективными в социокультурном отношении.

Культурные модели образования (и конкретных школ) – способы организации будущего. В них находит выражение все многообразие социума в его динамике.

Мы убеждены, что культурные формы и модели образования (в виде конкретных педагогических, методических, теоретических или орга-

низационных систем), как правило, опережают развитие общества. Они всегда альтернативны и возникают в результате переосмысления реальных условий культурного развития людей в сообществе. Культурные модели по-разному понимаются и действуют в системе образования различных стран. В одних образовательных системах акцент делается на мультикультурных компонентах, в других – на обще- и межкультурном содержании всех процессов. В Приднестровье, опираясь на методологические аспекты культурологического подхода, активно развивается теория и практика поликультурного образования.

Применение принципа поликультурности в процессе проектирования содержания педагогического образования обуславливает отражение многоэтнической природы приднестровского общества и необходимость представления этнических культур как всеобщего богатства всех людей, населяющих регион. На его основе в настоящее время разрабатывается и апробируется в практике подготовки педагога к деятельности в поликультурном образовательном пространстве образовательный проект социально-гражданской направленности «Народоведение Приднестровья» (Л.Т. Ткач), консалтинговый проект «Психолого-педагогическое сопровождение профессионального саморазвития будущего педагога организации дошкольного образования» (А.А. Неделкова), внедряется «прогностическая модель воспитания ценностного сознания средствами поликультурного образования» (Т.А. Гелло).

Проектирование содержания педагогического образования осуществляется нами на основе положения о том, что образование, готовящее к жизни в своей культуре, возможно только в интеграции с мировыми культурами с учетом освоения национальных и общечеловеческих ценностей. Именно соотнесенность народа с мировой культурой, с культурой других народов, а не замкнутость «на самого себя», делает его нацией.

При этом история и наука показывают, что целью обучения и воспитания не может быть созидание универсального человека. Человек принадлежит всегда определенной нации, общественному строю, культурной традиции, исторической эпохе, что важно учитывать при проектировании современных моделей образования.

### *Литература*

1. Бердяев, Н.А. Смысл истории. – М., 1990. – 175 с.
2. Бондаревская, Е.В. Воспитание как возрождение человека культуры // Основные положения концепции воспитания в изменяющихся условиях. – Ростов н/Д, 1993. – С. 30–32.
3. Гелло, Т.А. Воспитание ценностного сознания младших школьников средствами поликультурного образования: Дисс. ... канд. пед. наук. – Тирасполь, 2005. – 295 с.
4. Декларация Мехико по политике в области культуры // Культуры: диалог народов мира. ЮНЕСКО. – 1984. – №3.
5. Лебедева, Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: Учебное пособие. – М., «Ключ-С», 1999. – 224 с.
6. Народы России: Энциклопедия / Гл. ред. В.А. Тишков. – М., 1994. – 479 с.
7. Розин, В.Н. Обучение, образование, культура. // Вестник высшей школы. – 1987. № 2. С. 24 – 26.
8. Ткач, Л.Т. Подготовка студентов к работе по формированию у дошкольников способностей к усвоению культуры изобразительного творчества: Педагогика высшей школы: Учебное пособие. – Тирасполь: РИО ПГУ, 2001. – 87 с.
9. Ткач, Л.Т. Подготовка будущего педагога к деятельности в поликультурном образовательном учреждении: Дисс. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д., 2002. – 185 с.
10. Triandis, H.C. Culture and social behaviour. – N.Y., 1994.

# ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. Г. Кучеряну

## К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

*Ключевые слова:* профориентация, концепция,  
модель психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения личности

С начала XXI века заметно актуализировалась профориентационная проблематика. Обусловлено это потребностью в высококвалифицированных профессионалах для всех сфер жизнедеятельности в условиях интенсивного научного прогресса и стремлением обеспечить достойное будущее подрастающему поколению, связанное с их успешностью в профессионально-трудовой сфере.

При этом, по-прежнему остается невысокой эффективность профессиональной ориентации на современном этапе. По итогам опроса 236 первокурсников разных факультетов ПГУ им. Т.Г. Шевченко, профориентационная работа с ними либо не проводилась вовсе, либо проводилась формально. Каждый второй (53 %) из опрошенных первокурсников при выборе профессии не учитывал свои способности; 47 % – выбирая профессию ориентировались на рекомендации родителей, педагогов; 65 % из них имеют лишь общее представление о сути и особенностях той профессии, которую выбрали.

Причинами низкой эффективности могут быть несовершенство состояния системы профориентации, особенности ее содержания, уровень профессионализма тех, кто ее осуществляет и др. Изменить состояние проблемы возможно лишь если профориентация в государственной кадровой политике будет учитываться как существенный составной элемент, а реализовываться она будет в процессе психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения личности.

Анализ способов решения проблемы в России и других стран показал, что должны быть

определены концептуальные основы психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения личности. Концепция позволит определить и обосновать не только организационные, а главное научные и методические основы кадровой политики не только на определенный период, но и на перспективу.

При определении концептуальных основ важно учесть, во-первых, что осуществлять психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения личности необходимо с учетом специфики непрерывности образования. Лишь в системе непрерывного образования этот процесс перестает быть одномоментным актом выбора профессии. Стоит отказаться от разовых форм профориентационной работы, которые считаются более экономичными – это лишь иллюзия эффективности. Следует сделать ставку на планомерную и систематическую работу, направленную на развитие самой самоопределяющейся личности.

Во-вторых, важно помнить, что профессиональная ориентация имеет интегративный характер. Формирование готовности личности к профессиональному самоопределению предусматривает соединения усилий ряда социальных институтов. Также особое внимание важно уделять точкам институционального перехода субъекта: из семьи в организацию дошкольного образования, затем в общеобразовательную школу, профессиональные образовательные организации, предприятия и пр. Рассогласованность в деятельности институциональных субъектов профориентации способствует возникновению различного рода сложностей в про-

фессиональном самоопределении личности. А это соответственно отрицательно влияет и на сам выбор профессии, и на последующее развитие профессионального пути человека.

В различных концепциях определяющих сущность профессионального самоопределения (В.А. Поляков, С.Н. Чистякова, И.А. Сасова и др., Н.С. Пряжников, Н.Ф. Родичев, Е.А. Рыкова) отмечено, что психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения личности является составной частью образовательного процесса. Большинство авторов указывают на необходимости оказания квалифицированной, соответствующей помощи в осознании своих склонностей и способностей на всех жизненных этапах.

Успешную координацию деятельности всех институциональных субъектов профориентации может обеспечить четкая модель психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения личности. Если рассматривать потенциал такой модели для нашей республики, то ее основная цель – создание условий, обеспечивающих эффективную реализацию деятельности по психолого-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения личности. Данная модель должна отражать микро- и макроуровень. При разработке модели важно учитывать, что для разных ступеней, уровнях образования задачи психолого-педагогического сопровождения различны. В аспекте исследуемой проблемы для нас особый интерес представляет основное содержание психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения личности на каждом уровне, а также особенности механизма непрерывности его реализации с учетом условий нашей республики.

Макроуровень предполагает комплексное сопровождение профессионального самоопределения, реализуемое на локальном, муниципальном и республиканском уровнях управления образованием. Он включает, координируемые на государственном уровне ресурсное, нормативно-правовое и организационно-управленческое обеспечение данного процесса. Конечная цель на макроуровне – согласование интересов общества, экономической сферы и потребностей различных возрастно-образовательных и социально-профессиональных групп населения. Человеческие ресурсы республики являются объектом деятельности по сопрово-

ждению профессионального самоопределения. В качестве субъектов деятельности по сопровождению профессионального самоопределения личности на макроуровне определяются социальные институты, способные создавать условия, необходимые для обеспечения успешного профессионального самоопределения личности на разных этапах жизненного пути.

Микроуровень – это психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения, реализуемое в непосредственном взаимодействии личности с педагогом, психологом, профконсультантом и др. Содействие становлению самого субъекта профессионального самоопределения является основной целью психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения личности на микроуровне. Это предполагает формирование системы определенных компетенций, необходимых человеку для самостоятельной ориентации и осуществления выбора профессии. А учитывая постоянно меняющиеся условия жизнедеятельности, готовность к профессиональной мобильности входит в число обязательных требований к специалисту на современном этапе.

В качестве объекта деятельности по сопровождению профессионального самоопределения на микроуровне выступают потенциальная способность человека выступать в качестве субъекта профессионального самоопределения, а также и система внутренних и внешних условий, обеспечивающих актуализацию этой потенциальной способности личности. Субъектами данной деятельности выступают сама личность, проходящая процесс профессионального самоопределения и специалисты (психологи, педагоги, консультанты, мастера-наставники, работодатели и др.), непосредственно взаимодействующие с данной личностью. Семьи обучающихся рекомендуется рассматривать также в качестве значимых субъектов этой деятельности.

Особое внимание на микроуровне необходимо уделять направлениям психолого-педагогического сопровождения. Общеизвестно, что психолого-педагогическое сопровождение осуществляется в целях оптимизации всего учебно-воспитательного процесса, укрепления здоровья и работоспособности личности для наиболее полного раскрытия ее творческого потенциала и поддержания комфортного психического состояния в процессе реализуемой деятельности [1].

Особую роль в реализации психолого-педагогического сопровождения продолжают играть психологические службы в организациях образования. В качестве основных принципов работы, которых, как правило, выступают общепсихологические принципы, раскрытые в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др., декларирующие ведущую роль деятельности в развитии личности и возрастной нормативный характер его развития.

Как отмечает И.В. Дубровина, в системе современного образования психологическая служба является необходимым компонентом [2]. А педагог-психолог должен стать полноценным участником образовательного процесса.

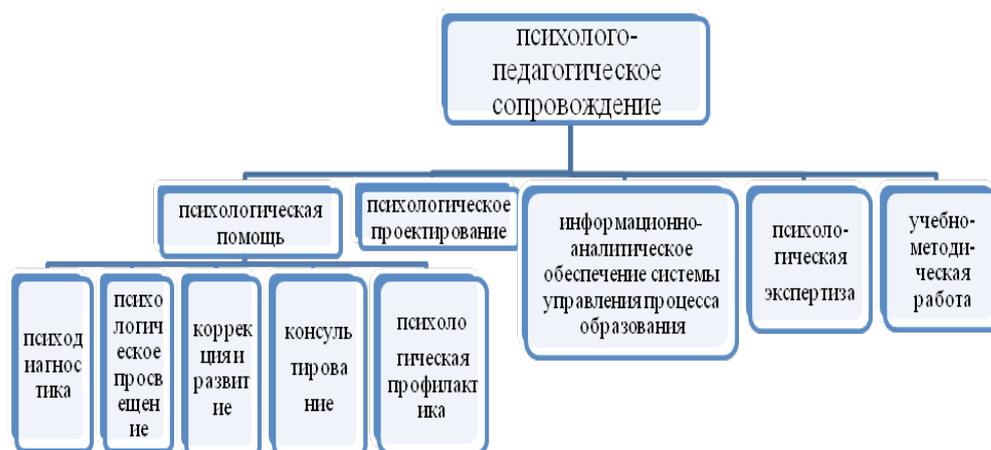
Важно отметить, что в свете современных требований смысл психолого-педагогического сопровождения заключается не только в том, чтобы ограждать развивающегося человека от трудностей и решать его проблемы, но и для создания условий совершенствования им осознанного, ответственного и самостоятельного выбора своего жизненного пути. Миссия практической психологии заключается в обеспечении стабильности развития субъектов образовательного процесса, в создании психологических условий успешного личностного самосовершенствования [3, 4, 5, 6].

Учитывая отмеченные выше особенности психолого-педагогического процесса сопровождения профессионального самоопределения личности, важно не только пересмотреть нормативно-правовую базу, но и реструктурировать ряд направлений деятельности психологической службы организаций образования. В модели психолого-педагогического сопровождения

профессионального самоопределения личности предлагаем включить следующие направления (см. рис.):

Основное направление на всех образовательных уровнях – это оказание психологической помощи. Она направлена на помощь в выборе образовательного маршрута с учетом личностных и интеллектуальных особенностей, возможностей и склонностей, профессиональной ориентации. Психологическая помощь это также система мероприятий, направленных на преодоление психолого-педагогических проблем, возникающих у участников образовательного процесса в различных социальных ситуациях. Психологическая помощь традиционно реализуется в следующих видах деятельности: психологическая профилактика и просвещение, психодиагностика, психологическое консультативное, психокоррекционная работа [2, 7]. Важно как можно раньше выявить склонности, способности ребенка, своевременно осуществлять психопрофилактику и психокоррекцию их развития, реализовывать компетентную профориентационное консультативное.

Однако деятельность современных организаций образования неэффективна без информационно-аналитического направления, в рамках которого осуществляется обеспечение системы управления процесса образования – это система мер, которые направлены на анализ эффективности образовательных программ, устранение или профилактику факторов негативного воздействия образовательной среды на развитие личности и правильное ее личностное и профессиональное самоопределение.



Основные направления психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения личности в рамках психологической службы организации образования

Важна реализация мониторинга психологической безопасности и развивающего характера образовательной среды, что способствует обеспечению улучшения качества психологического обеспечения не только образовательного процесса но и развития личности. Аналитическая информация о системе образования (образовательном процессе) дает объективную картину и дает возможность принимать более эффективные управленческие решения. Необходимо создать единую систему мониторинга деятельности психологической службы образования.

Такое направление как психологическое проектирование позволяет осуществлять разработку системы социальных, педагогических и психологических мероприятий направленных на создание психологически безопасной, развивающей образовательной среды, ориентированной на формирование социально-психологической компетентности всех участников образовательного процесса, самостоятельного решения проблем, умения анализировать ситуацию и выбрать соответствующее поведение, обеспечивающей возможность компетентного выбора личностью своего жизненного пути. В образовательном проектировании психологическая составляющая призвана сохранить и укрепить психологическое здоровье и благополучие всех участников проектных изменений.

Особое значение на современном этапе приобретает и такое направление как психологическая экспертиза, т. е. оценка соответствия образовательной среды поставленным образовательным и развивающим целям. Качество реализации новых образовательных стандартов не возможно без психологической экспертизы образовательных программ, учебно-методических комплектов, учебных пособий, образовательных маршрутов, содержания профориентационной работы, а также экспертизу профессиональной деятельности педагогов, профконсультантов. Эффективность как учебно-воспитательной, так и профориентационной деятельности во многом зависит от социально – психологической экспертизы.

Динамизм развития и совершенствования мира профессий и современных специальностей подтверждает и значимость направления связанного с учебно-методической работой. Сохраняется необходимость разработки учебно-методических материалов для осуществления психолого-педагогического сопровождения

профессионального самоопределения личности в соответствии с современными условиями и с учетом психологических особенностей восприятия ребенка. Это также и методическое сопровождение субъектов данного процесса в определении основных форм и технологий организации деятельности; консультирование по освоению психологической составляющей технологий, программ, учебно-методических комплектов, обеспечивающих дифференцированный подход к каждой личности.

И, конечно же, психолого-педагогического сопровождение профессионального самоопределения личности эффективно, если реализуется как комплекс мероприятий. Эффективность профессионального самоопределения повышается, если деятельность по его сопровождению направлена не только на обучающегося, но и на его семью, которая выступает определяющим фактором профессионального самоопределения (должны учитывать характер влияния семьи на профессиональный выбор ребенка, особенности семейных стратегий, подбирая в зависимости от этого различные подходы, методики и методы работы).

Таким образом, учитывая, что для формирования ценностей профессионализма и профессионально-личностной самореализации обучающихся недостаточно одной только рекламно-информационной работы или набора профориентационных мероприятий, необходимо создание единой профориентационной среды и системы непрерывного психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения личности. Особое внимание в перспективе планируем уделить содержанию психолого-педагогического сопровождение профессионального самоопределения личности с учетом непрерывности системы образования в условиях нашей республики.

#### *Литература*

1. Звонарева, О.В. Психолого-педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной траектории развития детей дошкольного возраста с предпосылками интеллектуальной одаренности // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №54. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-individualnoy-obrazovatelnoy-traektorii-razvitiya-detey-doshkolnogo-vozrasta-s>
2. Дубровина, И.В. Психологическая служба образования: организация и управление. / Вестник практической психологии образования № 1 (10) январь-Март 2007., с. 56.

3. Изотова, Е.И. Психологическая служба в образовательном учреждении: учеб. пособие: для студ. вузов. / Е.И. Изотова. – 2-е изд. – М.: «Академия», 2009. – 288 с.

4. Рудкова, С.Г. Модель психолого-педагогического сопровождения развития младших школьников // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2010. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/model-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-razvitiya-mladshih-shkolnikov>.

5. Васягина, Н.Н. Обучение как форма психолого-педагогического сопровождения родителей // Педагогическое образование в России. 2011. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-kak-forma-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-roditeley>

6. Казанская, В., Колпакова, А.Н. О психолого-педагогическом сопровождении самоактуализации личности в образовательном пространстве // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2013. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-psihologo-pedagogicheskom-soprovozhdenii-samoaktualizatsii-lichnosti-v-obrazovatelnom-prostranstve>

7. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования: учеб. пособие для студ. вузов. – 3-е изд. – М.: «Академия», 2007.

*М.Г. Вахницкая*

## ДЕЛОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

*Ключевые слова:* профессиональное самоопределение, высшее образование, деловая коммуникация, речевая ситуация, образовательный стандарт

Определение будущей профессиональной деятельности является одной из форм личностного самоопределения и характеризуется процессом приобретения, анализа личных возможностей, способностей в сопоставлении с требованиями профессии. В научной литературе представлены различные подходы к определению понятия «профессиональное самоопределение», в которых основное содержание его трактуется как процесс формирования индивидуальным личным отношением к профессиональной деятельности. Профессионально-личностное самоопределение психологи относят к процессу формирования у человека личного отношения к профессиональной трудовой сфере, а также самореализации через согласование социально профессиональных и внутриличностных потребностей [1].

Отечественная психолого-педагогическая наука процессы профессионального самоопределения связывает с личностным самоопределением и выбором образа жизни. Выбирая ту или иную профессию, человек планирует свой способ существования, при этом соотнося будущий профессиональный личный статус с жизненными ценностями. Над данной проблемой работали такие исследователи, как: М.Р. Гинзбург, К.А. Абульханова-Славская, Н.С. Пряжников, Е.И. Головахи, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов и др. [2].

Важным условием профессионального самоопределения личности выступает умение об-

щаться, выстраивать диалог с партнерами в ходе профессиональной деятельности, знание формул речевого этикета, владение навыками речевого поведения в ситуации деловой коммуникации. В этом аспекте актуализируется вопрос об языковой и речевой подготовке студентов с целью успешного участия в профессиональной деловой коммуникации.

Современное языковое образование характеризуется большим разнообразием контекстов и вариативностью обучения, а стандарты в этой области носят комплексный характер: они определяют систему требований к уровню обученности студентов с учетом различных форм устного и письменного общения, коммуникативного качества речевых действий, а также определенного уровня социокультурных знаний. Языковую подготовку мы рассматриваем как неотъемлемый компонент общепрофессиональной подготовки специалистов, как процесс обучения студентов деловой коммуникации в соответствии с избранным профилем и как результат, определяющийся, с одной стороны, уровнем развития личности студента, а с другой, – уровнем сформированности профессионально-речевых умений и навыков.

Основополагающим в языковом образовании студентов является тот факт, что базовые понятия и категории лингвистики, речеведения, риторики, теории профессиональной речи рассматриваются в процессе их реализации в кон-

кретных ситуациях психолого-педагогического общения, деловой коммуникации, что позволяет показать их специфику, определить, как общие принципы, положения, нормы действуют в соответствующих коммуникативных условиях, как они работают в ходе решения определенной педагогической задачи.

В последние десятилетия активные исследования проводятся в различных аспектах языковой подготовки:

– направленности обучения (коммуникативной, лингвистической, личностно- и профессионально-ориентированной, социокультурной и др.;

– межкультурной деловой коммуникации;  
– реализации компетентностного подхода;  
– критериев определения и контроля качества знаний;

– технологического обеспечения обучения [3].

С целью определения специфики языковой подготовки обучающихся по программам магистратуры, а также систематизации теоретических сведений в области языка и речи, возможностей реализации коммуникативных потребностей в профессиональном общении, нами проанализированы образовательный стандарт и учебные планы магистратуры по направлению «Психолого-педагогическое образование». Мы проанализировали две магистерские программы: «Инновационные технологии психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья» (на базе профиля СДПП) и «Организационная психология в социальной сфере и образовании» (набор на базе профиля ПО). Так как их объединяет одно направление подготовки, то в ООП введена дисциплина «Технологии деловой коммуникации», которая относится к обязательным дисциплинам базовой части.

Изучение данной дисциплины базируется на знаниях, усвоенных в результате изучения дисциплин ООП бакалавриата: для этого направления бакалавров это «Русский язык и культура речи», «Официальный язык» и «Иностранный язык». Освоение данной дисциплины является основой для последующего изучения дисциплин вариативной части ООП магистратуры – «Менеджмент в социальной сфере и образовании», «Организационная психология», «Информационные технологии в профессиональной деятельности педагога-дефектолога», «Иностранный язык в профессиональной ком-

муникации», «Философия образования и науки», «Взаимодействие специалистов в системе специального образования» и др.

Для успешного освоения дисциплины студент должен обладать достаточным уровнем компетенций в области языка и речи, формируемых в рамках предшествующего уровня языковой подготовки. На уровне бакалавриата – это, как правило, общекультурные компетенции. Изучение данной дисциплины направлено на формирование как общекультурных, так и профессиональных компетенций, а именно:

ОПК-3 – умение организовывать межличностные контакты, общение (в том числе, в поликультурной среде) и совместную деятельность участников образовательных отношений;

ОПК-4 – умение организовывать междисциплинарное и межведомственное взаимодействие специалистов для решения задач в области психолого-педагогической деятельности с целью формирования системы позитивных межличностных отношений, психологического климата и организационной культуры в организации, осуществляющей образовательную деятельность;

ОПК-10 – готовность к коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке РФ и иностранных языках для решения задач профессиональной деятельности;

ПК-31 – способность к конструктивному взаимодействию с родителями и специалистами, участвующими в образовательном процессе, для решения проблем воспитания, обучения и развития детей;

ПК-57 – способность определять круг потенциальных партнеров организации, осуществляющей образовательную деятельность;

ПК-58 – способность планировать и проводить переговоры с российскими и зарубежными партнерами.

Для формирования перечисленных компетенций студент должен *знать*:

- теоретические основы деловой коммуникации;
- виды и формы деловых коммуникаций;
- структуру и специфику организации коммуникативного процесса;
- технологию организации деловых мероприятий.

*уметь*:

- анализировать состояние коммуникативной системы организации;

- выявлять причины и устранять коммуникативные барьеры, возникающие в деловой сфере.

*иметь навыки:*

- получения и использования информации, необходимой для анализа организационных коммуникаций;
- использования различных видов коммуникаций в деловой сфере;
- налаживания эффективных внутренних и внешних коммуникаций в сфере деловых отношений.

*быть ознакомлен:*

- с основами профессиональной этики и речевой культуры;
- с основными подходами к организации деловой коммуникации.

Содержание дисциплины представлено тремя разделами: «*Основы теории коммуникации*», «*Специфика деловой коммуникации*», «*Технологии деловой коммуникации*».

В соответствии с требованиями стандартов третьего поколения (ФГОС 3+) перед нами, преподавателями встает задача выработать новые методологические подходы к организации языковой подготовки, ориентированные на развитие навыков деловой коммуникации, совершенствование у студентов ряда компетенций – языковой, социолингвистической, общекультурной, специальной, профессиональной, т. е. соединение языковых знаний, умений и навыков с опытом речевого поведения, способностью работать в группе, инициативностью, умением принимать решения и отвечать за их последствия.

Таким образом, в отличие от стандартов предыдущего поколения, выпускник магистратуры должен знать – понимать – применять – интегрировать – иметь опыт деятельности – выработать собственное отношение к профессиональной деятельности и давать оценку коммуникативной ситуации делового общения.

Как показал анализ ООП и рабочих программ языковое образование в логике компетентностного подхода можно представить следующим образом: от компетенций уровня освоения *темы* – через компетенции уровня освоения *модуля* – к компетенциям уровня освоения *дисциплины* и далее, используя возможности дисциплины к формированию профессиональной компетентности.

Формирование тех или иных компетенций высшего профессионального образования должно быть логически связано с ключевыми компетенциями не только предыдущей ступени образования, но и последующей (ВПО: бакалавриат-магистратура).

Как показала практика, процесс языковой подготовки необходимо построить так, чтобы в центре внимания, с одной стороны, был язык как целостный механизм, с другой – языковая личность будущего профессионала. В таких условиях целью обучения становится формирование свободной речевой деятельности, языковой и речевой компетентности в области деловой коммуникации в соответствии с направлением и профилем подготовки. Исходя из такого понимания, в содержании языковой (и шире) профессиональной подготовки студентов мы выделяем следующие компоненты:

- языковая система – совокупность лингвистических знаний, сведений, правил в определенной последовательности и взаимосвязи, а также формируемые на их базе языковые умения;

- языковая личность студента – качества и свойства, определяющие его способность к участию в деловой коммуникации в профессиональной сфере;

- речевая деятельность как реализация языка, включающая в себя процессы чтения, аудирования, говорения и письма, т. е. речеведческие знания и речевые умения;

- способы деятельности, обеспечивающие усвоение системы языка и формирование речевых, общепознавательных и других умений;

- речевые произведения (тексты), имеющие профессионально ориентированную направленность и используемые в качестве дидактического материала;

- культура речевого поведения (культура общения);

- профессионально-риторические речевые умения и навыки.

В перспективе исследования видится целесообразным

- разработка многоуровневой программы языковой подготовки бакалавров, магистров и аспирантов;

- издание учебников, учебно-методических и тестовых материалов по русскому языку для студентов и аспирантов;

- создание системы оценки качества языкового образования.

Таким образом, процесс деловой коммуникации в профессиональной сфере требует серьезной языковой и речевой подготовки студентов, является важным условием их будущей профессиональной деятельности, способствует развитию у будущих специалистов знаний в области языка и речи, умений применять их в ситуации профессионального общения, пониманию и принятию норм речевого поведения, культуры общения, совершенствованию профессионально-речевых умений и навыков, формированию коммуникативной компетентности

как ключевой и как компонента профессиональной компетентности.

#### *Литература*

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессий. Учебное пособие. – Академический проект Фонд «Мир», 2006.
2. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям: Педагогика и психология, Соц. педагогика, Педагогика. – М.: Academia, 2004. – 301 с.
3. Володина, Л. В. Деловое общение и основы теории коммуникации. – М., 2008.

*А.М. Чобан-Пилецкая*

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ КАК УСЛОВИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

*Ключевые слова:* образование, образовательный процесс, качество образования, оценка качества образования, профессиональная компетенция, компетентность, педагогическая компетентность, инновационная компетентность, болонский процесс

Проблемы совершенствования образования и, в частности, проблема качества подготовки специалистов высшей квалификации стали приоритетными для каждой страны. За последнее десятилетие под влиянием Болонского процесса системы образования различных стран подвергались многократным реформам с общей целью создания единого образовательного пространства.

В настоящий момент Болонский процесс объединяет около 50 стран. Целями этого процесса являются:

1. Стремление к уравновешенной общей системе образования. Создание для всех стран Европы образовательного пространства, развивающегося в новых измерениях.
2. Широкая специализация, благоприятная «большому числу профессий».
3. Адаптация содержания обучения к условиям современной информационной системы и компьютеризации общества. Создание прагматичные и эффективных систем образований, соответствующих требованиям экономического и технического прогресса.
4. Повышение конкурентоспособности вузов.
5. Развитие механизмов международного академического признания – важнейшее направление обеспечения мобильности студентов и специалистов.

6. Создание единой международной системы аккредитации вузов и программ, сохраняя национальную аутентичность и гарантии соблюдения автономии вузов.

7. Использование единой Европейской системы оценки знаний (ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System) и единое приложение к диплому.

8. Обучение студентов путем их вовлечения в научные исследования. Практическая подготовка к научным исследованиям.

9. Внедрение внутривузовской системы контроля качества образования и привлечение к оценке деятельности вуза студентов и работодателей.

10. Внедрение двухциклового обучения: Bachelor и Master (Бакалавр и Магистр). Первый цикл длится не менее трех лет, а второй не более двух лет.

11. Повышение роли университетов в развитии культурных ценностей.

Тем не менее, качество подготовки специалистов зависит от многих условий, факторов и принципов. Рассмотрим некоторые из них.

#### *1. Дидактический Универс Качества.*

Образование является одним из основных факторов развития человечества и результаты процесса образования, подготовки специ-

алистов зависят от окружающей среды, наследственных факторов, структурных механизмов регулирования процессов роста и развития обучаемого. Ядром модели функционирования процесса образования составляет педагогический треугольник: *Обучающий (П) – Знания (К) – Обучаемый (У)*, который был предложен и изучен Houssaye (1988), Halte (1992), Sourian (1993). К вершинам треугольника ПКУ добавляют три его стороны: *УК – обучаемый – знания; ПК – обучающий – знания; ПУ – обучающий – обучаемый*. Процесс обучения реализуется в среде – *С*, которая имеет три составляющие: непосредственная дидактическая среда; школьная среда; социально-культурная среда. Все вышеуказанные компоненты составляют «Психолого-педагогический Универс». Согласно исследованиям (Ю.К. Бабанского, 1977 и М. Lavallee, 1983) процесс обучения содержит еще один треугольник *О – S – R*, который также погружен в среду *С* и называется «Универс влияний» [1, 2, 3]. Первая вершина *О* содержит цели или намерения, вторая вершина *S* – средства достижения цели и третья вершина *R* – результаты.

От взаимосвязи элементов психолого-педагогического Универса в конкретных случаях зависят результаты, а значит и качество обучения.

## 2. Принцип обратной связи.

Система – это способ организации какого-либо процесса. Теория систем является областью исследований математики и информатики. Начиная с 50-х годов прошлого столетия, теория систем стала неотъемлемой частью психологии и педагогики. С психолого-педагогической точки зрения система – это совокупность взаимосвязанных компонентов, предназначенных для достижения конкретных целей.

Простая система состоит из входов *V* процессора *P* и выходов *W*:

$$V \rightarrow P \rightarrow W.$$

Количество входов зависит от числа параметров, влияющих на состояние системы. Количество выходов согласуются с конечными целями.

Сложные системы оснащены обратной связью  $W \rightarrow P$ . Полученные на выходе результаты оцениваются и, в случае несоответствия с намеченными результатами, при помощи обратной связи на входе дается дополнительная информация (команда), обеспечивающая улучшение конечных результатов.

Обратная связь позволяет регулировать процесс обучения. В педагогике и психологии

принцип регуляризации результатов обучения называется «feed-back»-ом. Lange и Raynal описали этот процесс [3].

Наряду с указанным дидактическим «feed-back»-ом существует и социальный «feed-back». Уровень развития общества определяет уровень квалификации специалистов. Обозначим через *A* уровень подготовки специалистов, необходимый для успешной практической деятельности, а через *B* – уровень подготовки специалистов в соответствующих учебных заведениях. Неравенство  $A \leq B$  является несомненным требованием. Если  $B < A$ , то качество подготовки специалистов неудовлетворительно. При  $A = B$  качество подготовки специалистов удовлетворительно. Если же  $A < B$ , то качество подготовки специалистов будет выше желаемого, но и более дорогостоящим. В каждом конкретном случае и заданном периоде существует необходимый минимум положительной разницы  $B - A > 0$ , чтобы качество подготовки было оптимальным. Этот оптимальный уровень необходим для подготовки специалистов, способных без дополнительных затрат перейти на новые технологии. Дидактический принцип связи теории с практикой препятствует неограниченному росту уровня *B* по отношению к уровню *A*.

## 3. Общие проблемы подготовки педагогических кадров.

Одним из основных факторов, влияющих на качество учебного процесса в школе и дошкольном учреждении, является профессиональная и психолого-педагогическая подготовка педагога. Система образования готовит не только специалиста, она готовит человека как личность. Поэтому современному педагогу необходимы следующие компетенции:

- научная компетенция;
- психолого-педагогическая компетенция;
- психолого-социальная компетенция.

Г.К. Селевко в числе ключевых компетентностей педагога рассматривает следующие виды компетентностей: общекультурную, методологическую, мировоззренческую, научную, методическую, общепедагогическую, психолого-физиологическую, нравственно-этическую, информационно-техническую. [4] Целесообразно выделить инновационную компетентность педагога как систему знаний, умений и способов деятельности, включающих операционные компоненты инновационной деятельности, а также определённые качества личности, необходимые

для его профессиональной творческой деятельности. Инновационная компетентность как частный вид профессиональной педагогической компетентности органически входит в неё и взаимосвязана с другими видами компетентностей. Инновационная компетентность педагога предполагает единство содержательных знаний и операционных компонентов в процессе конструирования инновационного педагогического процесса.

Операционными компонентами инновационной деятельности, вслед за В.А. Сластёниным и Л.С. Подымовой [5] считаем следующие:

- личностно-мотивированная переработка имеющихся образовательных проектов, их самостоятельная интерпретация, вычленение и классификация проблемных педагогических ситуаций, активный поиск инновационной информации, ознакомление с новшеством;
- профессионально-мотивированный анализ собственных возможностей по созданию или освоению новшества, принятие решения об использовании нового;
- формулирование целей и общих концептуальных подходов к применению новшества;
- прогнозирование средств достижения целей, изменений, трудностей, результатов инновационной деятельности;
- обсуждение с коллегами, администрацией, консультантами путей внедрения новшеств;
- создание «месива» идей, разработка концептуальной основы и этапов экспериментальной работы;
- реализация инновационных действий: введение новшества в педагогический процесс и отслеживание хода его развития и внедрения;
- осуществление контроля и коррекции введения новшества и всей инновационной деятельности;
- оценка результатов внедрения, рефлексия самореализации педагога.

Представленные компоненты наиболее эффективно формируются у педагогов именно в методическом пространстве образовательного учреждения как целостной системы непрерывного повышения квалификации педагогических кадров.

Инноватика ориентирует руководителей, преподавателей и сотрудников учреждений образования на рождение и развитие инноваций.

Здесь особого внимания заслуживает личность преподавателя-инноватора – ведущего участника конкретного инновационного процесса в системе образования.

Главным условием возникновения инновации является соответствие личностных качеств преподавателя-инноватора достаточно жестким современным требованиям Болонского процесса. По мнению одного из пионеров инноватики, известного исследователя Й. Шумпетера (Австрия, США), главная роль в возникновении инноваций принадлежит именно индивидам, обладающим особыми ценностями и способами поведения, принимающим решения в условиях неопределённости и добивающимся их реализации.

Таким образом, педагогические и образовательные инновации не появляются «просто так», только по хотению педагога или образовательного работника, они не есть только проявление их творчества, они представляют собой момент развития педагогической или образовательной системы. Чтобы педагогическая или образовательная инновация была воспринята системой, стала ее частью, она должна ей соответствовать. Сложность и противоречивость инновационных процессов в образовании актуализирует исследовательскую культуру педагога, которая вооружает его не только инструментарием взаимодействия с новыми явлениями, но и представляет собой качественно новый этап его включения в процессы гуманизации образования в современных условиях. Новая парадигма образования востребует и нового педагога, творческая индивидуальность которого должна проявляться не только в стремлении создавать нечто новое, но и прежде всего в способности к изменению самого себя.

#### *Литература*

1. Lavalée M. Taxonomie des objectifs pédagogiques, Montréal, Éducation Nouvelle, 1969, tome 1, 232 p.
2. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989.
3. Лупу И., Чобан-Пилецкая А. Мотивация обучения математики. – Кишинэу: Типогр. А.Н.М., 2008. – 164 с.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 2. – 816 с.
5. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 512 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ОСНОВА ЕГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

*Ключевые слова:* профессиональное поведение, педагог, профессионализм, профессиональной компетентности, вуз

Изменения современной социокультурной ситуации в Приднестровье выдвинули на первый план необходимость переосмысления вопросов содержания и организации процесса воспитания и обучения подрастающего поколения.

Сегодня все больше осознается необходимость в специалистах нового типа, способных к самореализации и функционированию в новых социально-экономических условиях, сочетающих в себе высокий уровень культуры, образованности, интеллигентности, профессиональной компетентности. Данные характеристики определяют сегодня перспективную линию развития и воспитания самостоятельной личности в системе высшего профессионального образования. Без профессионализма, без индивидуально-личностной основы, в настоящее время не может быть обучения и воспитания. От того какое свое «я» педагог передает своим ученикам, какие струны души воспитанников он может затронуть, зависит наше будущее. Следовательно, это может сделать лишь тот, кто сам владеет профессионализмом, кто может творчески передать богатство человеческой культуры.

Выполнение профессиональных функций педагогов предусматривает регулирование разного рода влияния, поиск разумного компромисса деятельности, оптимальную расстановку сил в коллективе и использование адекватных форм и методов повышения профессионализма (собственного в том числе). Главную роль при этом играют не приобретенные знания, а гибкость, позволяющая вовремя отказаться от скомпрометированной гипотезы, изменить тактику и тем самым нормализовать поведение.

От личности педагога, его профессиональной деятельности, гибкости педагогического поведения зависит продуктивное взаимодействие всех субъектов воспитательно-образовательного процесса.

Рассматривая предъявляемые к личности педагога требования, обеспечивающие его готовность к профессиональной деятельности, психолого-педагогическая наука стремится

объединить их в более обобщенные целостные свойства. Спектр этих свойств достаточно широк.

Прежде всего, к ним относится профессионализм как совокупность личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения педагогической функции. Близкое к нему комплексное свойство – профессиональная компетентность – отражает единство теоретической и практической готовности педагога к деятельности и характеризует его профессионализм.

В основе профессионализма и профессиональной компетентности педагога лежит педагогическая умелость – владение умениями и навыками, обеспечивающими грамотную и педагогически целесообразную организацию учебного процесса. Более высокой степенью профессионализма является педагогическое мастерство, которое чаще всего определяют как сплав личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности педагога, как комплекс свойств личности, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации педагогической деятельности.

В настоящее время актуализируется вопрос о разработке четких ориентиров и принципов профессионального поведения педагогов.

Современная психология трактует поведение как природные предпосылки, в своей основе социально обусловленные, опосредованные языком и другими знаково-смысловыми системами деятельности, типичной формой которой является труд, а атрибутом – общение. Своеобразие поведения человека зависит от характера его взаимоотношений с группой, членом которой он является, от групповых норм, ценностных ориентаций, ролевых предписаний.

Проблема профессионального поведения в научной литературе исследуется в рамках теории деятельности и общения, поскольку само общение является многоплановым процессом развития контактов между людьми, порождаемым потребностью в совместном существовании. Сейчас поведение стало предметом из-

учения многих наук: философии, психологии, педагогики, этики и эстетики, теории культуры. Наименее исследуемой проблема профессионального поведения считается в педагогике.

Профессиональное поведение представляет собой систему осознанных действий педагога, проявляющихся в первую очередь в его взаимоотношениях с участниками педагогического процесса. Профессиональное поведение характеризуется совокупностью поступков, состоящих из действий, в которой реализуются установки на достоинство другого, на дружественное расположение, на общение с людьми, на выработку и проявление ценностно-этических умений, на рефлексивность как указание на корректировку поведения.

В рамках психологической концепции профессионального развития труд педагога включает три взаимосвязанных пространства: личность педагога, педагогическую деятельность и педагогическое общение при преобладающей роли личности педагога. Эффективность педагогического труда согласно этой концепции обеспечивается высоким уровнем развития трех интегральных характеристик личности педагога: педагогической направленности, психолого-педагогической компетентности, поведенческой гибкости.

Важными источниками изучения проблемы являются труды Л.М. Митиной. Она выделяет две модели поведения педагога: модель адаптивного поведения и модель профессионального развития педагога.

При адаптивном поведении (1-ая модель) в самосознании педагога доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешними обстоятельствами в виде выполнения социальных требований, ожиданий и норм. При этом педагог, как правило, руководствуется постулатом экономии сил и пользуется, главным образом, наработанными алгоритмами решения педагогических ситуаций, превращенными в штампы, шаблоны, стереотипы.

В модели профессионального развития (2-ая модель) педагог характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом. Это позволяет стать хозяином положения, полноправным автором, творцом своего настоящего и будущего. Дает возможность внутренне принимать, осознавать и оценивать сложности и противоречия

педагогического процесса, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудность как стимул к дальнейшему развитию, преодолению собственных пределов.

Современные исследователи утверждают, что результативность формирования профессионального облика педагога зависит во многом от того, насколько студент овладеет различными функциями выполняемой им деятельности, и осознает, как они интегрируются на теоретическом и практическом уровне, воздействуют на процесс его профессионального роста. Опыт показывает, что развитие гибкого мышления студентов происходит более интенсивно в специально организованной активной системе аудиторной и внеаудиторной деятельности, объединяющей как высокий уровень теоретических знаний, так и практические навыки.

Однако сложившаяся схема образовательного процесса в вузе, когда студент выступает в роли слушателя, простого исполнителя, не принимая активного участия в различных видах педагогической деятельности, формируют стандарты, стереотипное поведение в самостоятельной педагогической работе.

В настоящее время основное количество учебных часов в вузе отводится психолого-педагогическим дисциплинам, что на наш взгляд не в значительной степени обеспечивает готовность выпускников к педагогической деятельности в системе образования. В психолого-педагогической литературе существуют различные, подчас противоречивые, взгляды на данную проблему. Одни считают, что содержание подготовки будущих педагогов, прежде всего, должно основываться на психолого-педагогических знаниях, другие предполагают, что должен преобладать в равной степени воспитательный аспект при подготовке специалиста. Наиболее ценным и правильным, на наш взгляд, является подход, раскрывающийся в работах Л.В. Кондрашовой. Он заключается в необходимости оптимального построения содержания учебного процесса по подготовке и включению в него как психолого-педагогической, так и воспитательной работы на основе оценки ее значимости для будущей профессиональной деятельности.

В рамках опытно-экспериментальной работы проводились исследования по выявлению степени сформированности профессионального поведения студентов педагогических на-

правлений и профилей. В ходе изучения исследуемого феномена внимание акцентировалось на изучении личностных и профессиональных качеств и черт; освоение личности студентов, выступающих характеристиками профессионального поведения. С помощью контрольных срезов определялся уровень теоретических знаний и наличие умений и навыков поведения в моделируемых ситуациях, профессиональной направленности.

В соответствии с целью, задачами и программой эксперимента была применена система взаимодополняющих и взаимосвязанных методов педагогического исследования. Чаще всего использовался метод педагогического наблюдения как способ определения уровня поведенческой гибкости.

Использование метода наблюдения позволило осуществить «непосредственное отражение» различных элементов профессионального поведения, установить связи и зависимости между профессиональными действиями студентов и результатами решения учебных проблем. Акцентировалось внимание на определенных фактах, особенностях поведения студентов, фиксировались реакции студентов на педагогические воздействия.

По результатам наблюдений было выявлено, что у 82% респондентов отмечена слабая активность, импульсивны в принятии решений, не способны воспользоваться ситуацией в нужное время.

Следовательно мы приходим к выводу, что еще в учебном заведении необходимо учить будущих педагогов действовать в нестандартных ситуациях, видеть противоречивость педагогических фактов, спорить, доказывать, отстаивать собственную точку зрения, формулировать проблемы и находить их оригинальные решения. Не только на учебных занятиях, но и в процессе организации воспитательной работы должны быть созданы условия, стимулирующие студентов к дискуссии, спору, диалогу, обеспечивающие активное включение в действиях.

Умение грамотно решать учебно-воспитательные задачи, формировать личность не возникает стихийно, самопроизвольно в процессе усвоения студентами учебных дисциплин,

включенных в вузовские планы и программы. Формирование основ профессионального мастерства, характерных черт личности, составляющих основу профессиональной готовности, творческого почерка будущего педагога невозможно без целенаправленной, организованной и систематической работы со стороны всего педагогического коллектива вуза.

Мы считаем, что педагогу удастся стать хозяином своего поведения, когда он научится ориентироваться в любых ситуациях в зависимости от представлений о своих профессионально-педагогических обязанностях. Если педагог реально в трудной ситуации выбирает и меняет тип поведения, то он в значительной степени выстраивает свои действия осознанно и творчески. Овладев параметрами «измерения поведения», можно «вчитываться» в поведение окружающих, устанавливать типологию скрытой или скрываемой целенаправленности поведения участников той или иной ситуации. Педагог с помощью «языка действий» начинает выделять, прочитывать, осмысливать свое поведение и реально видеть его другие возможные варианты.

Таким образом, мы приходим к умозаключению, что формирование профессионального поведения будущих педагогов как показателя его профессионализма невозможно без целенаправленной систематической работы. В этом плане пока не исчерпаны все резервы вузовской практики. В высшей школе важно организовать весь процесс подготовки будущих специалистов таким образом, чтобы студенты не только овладевали объемом информации, позволяющим свободно ориентироваться в профессиональной сфере, но и реализовывали практические навыки, через систему разнообразных заданий, выполняемых студентами в процессе обучения.

#### *Литература:*

1. Кондрашова Л.В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Л.В. Кондрашова. – Кривой Рог, 2007.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 483 с.
3. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М., 1998. – 109 с.

## ФОРМАРЯ КОМПЕТЕНЦЕЛОР ПРОФЕСИОНАЛЕ ЛА ВИИТОРИЙ ЫНВЭЦЭТОРЬ ДИН ЧИКЛУЛ ПРИМАР ЫН КАДРУЛ ПРАКТИЧИЙ ПЕДАГОЖИЧЕ

*Кувинте – кее: практика педагожикэ, компетенца профессионалэ, компетенца дидактикэ*

Формаря кадрелор дидактиче а фост ши рэмыне уна дин принципалеле преокупэрь але ынвэцэмынтулуй супериор. Объективеле ынвэцэмынтулуй контемпоран чер култиваря унор калитэць де персоналитате ши де аптитудинь карактеристиче вииторилор педагожь, о културэ педагожикэ, каре требуе сэ пунэ акцент пе ынсуширя унор компетенце профессионале. Формаря профессионалэ а студencilор ын контекстул формэрий компетенцей есте о проблемэ а политичий ынвэцэмынтулуй супериор. Ын ачест сенс, програма формэрий профессионале аре ка скоп промоваря трансферулуй де куноштинце, капачитэць ши аптитудинь ын практика формэрий ынвэцэторулуй.

Рефлекций теоретиче ын валорификаря концептулуй де компетенцэ профессионалэ ши а системулуй де компетенце сынт презентате де черчетэторий Е.В. Бережнова, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Л.М. Никитина.

Компетенца профессионалэ, сублиниязэ Е.В. Кетриш репрезентэ «капачитатя де а апплика, трансфера ши комбина куноштинце ши деприндерь ын ситуаций ши медий де мункэ диверсе, пентру а реализа активитэциле черуте ла локул де мункэ ла нивелул калитатив спечифик ын стандарт. Компетенца профессионалэ ынсямнэ ымбинаря ши утилизаря армониаосэ а куноштинцелор, деприндерилор ши аптитудинилор ын ведеря обцинерий резултателор аштептате ла локул де мункэ. А фи компетент ынтр-ун домениу профессионал ынсямнэ: а апплика куноштинце де спечиацитате, а фолоси деприндерь спечифиче, а анализа ши а луа дечизий, а фи креатив, а лукра ку алций ка мембрул уней екипе, а комуника ефичиент, а те адапта ла медиул де мункэ спечифик, а фаче фацэ стресулуй персонал, профессионал ши ситуациилор непревэзуте» [2,124].

Дупэ пэреря луй В. Гуцу компетенца профессионалэ есте дефинитэ: «Дрепт капачитате де а реализа диверсе сарчинь детерминате де объективеле активитэций профессионале, капачитатя де а резолва ситуаций-проблемэ прин трансфе-

рул ши конексиуна куноштинцелор, абилитэцилор ши аптитудинилор» [9, 34].

Н. Силистрару сублиниязэ кэ, «компетенца профессионалэ есте о акизицие нечесарэ уней професиунь/групэ де професиунь ынрудите, манифестатэ ши дезволтатэ ын кадрул профессионал, каре се експримэ ын перформанцеле реализате ынтр-о анумитэ сферэ де активитате ши репрезентэ системе де причеперь-деприндерь, капачитэць, аптитудинь ши атитудинь психо-педагожиче» [9, 58].

Формаря компетенцелор профессионале требуе реализате атыт ла нивел теоретик, кыт ши практик. Ын ансамбулул концинутурилор каре контрибуе ла формаря компетенцелор профессионале, активитатя де практикэ педагожикэ конституе дименсиуна чентралэ ын каре сынт антрентате тоате челелалте концинутурь теоретиче. Ун рол деосебит де импортант ын добындирия де кэтре вииторий педагожь ай школий примаре а компетенцелор профессионале ый ревине практичий педагожиче.

Практика педагожикэ конституе о парте компонентэ а прочесулуй инструктив-эдукатив, каре асигурэ корелация динтре прегэтиря теоретикэ а виитоарелор cadre дидактиче ши асигураря лор практикэ ла институцииле преуниверситаре, фиинд тотодатэ ши верига принципалэ де финизаре а прегэтирий профессионале а вииторилор педагожь.

Тот одатэ, практика педагожикэ репрезентэ чел май бун прилеж ши мод де активитате ын каре есте импликат студентул стажияр, каре ый пермите сэ конштиентизезе ши сэ валорифиче утилизаря куноштинцелор ши компетенцелор ынсушите ла факултате прин интермедиул дисциплинилор облигаторий ши опционале.

Ануме практика педагожикэ контрибуе ла реализаря унуй спектру ларг де сарчинь че цин де ынкадраря вииторилор педагожь ын медиул де вяцэ ши активитате а школий примаре, де фамилиаризаре а студencilор ку партикуларитэциле активитэций профессионале а ынвэцэторулуй класелор примаре, де формаре ла вииторий

спечиашишь а уней позиций активе ын ынсуширя професией сале.

Диверсе аспекте але проблемей организэрий практичий педагожиче ын системул прегэтирий вииторилор педагожь сынт прекэутате де кэтре саванций О.А. Абдулина, Е.П. Белозерцев, В.А. Болотов, П.Е. Решетников, В.А. Слостенин ш.а.

П.Е. Решетникова пропуне ка практика педагожикэ сэ фие прекэутатэ «ка ун фактор че асигурэ прегэтиря ла нивел де систем ши мултиаспектуалэ а студенцилор пентру активитатя професионалэ» [5].

Дупэ пэрепя луй Г.Д. Очиров, практика педагожикэ есте прекэутатэ ка «дрепт ун прочес де трансформаре а експериенцей де ынвэцаре ши персонале ын експериенцэ де резолваре а сарчинилор професионале прин интермедиул акумулэрий експериенцей де резолваре а проблемелор инструктиве, креативе, де лаборатор, ынсуширя проектэрий ши моделэрий педагожиче» [6, 58].

Практика педагожикэ есте организатэ ын ведеря добындирий компетенцелор професионале ын конформитате ку Стандартул де Стат ал ынвэцэмынтулуй супериор ши програмул апробат прин ординул Министерулуй Едукацией Републичий Молдовенешть Нистрене. Ануме диверселе форме де практикэ педагожикэ, ефектуате ын кондициле реале де функционаре а школий примаре, ле пермите студенцилор сэ апличе куноштинцеле, перчепериле ши деприндериле добындите ын курсул прегэтирий теоретиче ын активитатя практикэ, сэ-шь формезе проприя визиуне асупра виитоарей професий, мотивация професионалэ, нечеситатя де а се аутореализа ын мунка педагожикэ, де а добынди ун багаж непрецуит де абилитэць професионале.

Практика педагожикэ ефектуатэ ын ынвэцэмынтул примар купринде, ын примул рынд, активитэць де проектаре, десфэшураре ши евалуаре а активитэцилор дидактиче ку елевий де ыврстэ школарэ микэ, алэтурь де алте активитэць де обсерваре а колективулуй де елевь, де фамилиаризаре ку принчипалеле документе дин ынвэцэмынтул примар, де куноаштере а партикуларитэцилор де ыврстэ ши индивидуале але елевилор. Фаза ефекторие а практичий педагожиче «пуне студентул ын ситуация де а се интеракциона индивидуал сау ын груп ын контексте реале сау симулате», пентру а-л ажута пе студент сэ-шь екзерсезе деприндериле спечифиче про-

фесией. Есте есенциал ролул практичий педагожиче ын а-й ажута пе студенть сэ кыштиже аутономия ын предаре [4, 159].

Ануме ын прочесул практичий педагожиче аре лок, ынTRODучеря пе студенций-практиканць ын атмосфера ынвэцэмынтулуй преуниверситар прин фамилиаризаре ку програмеле школаре, ординя ши дисциплина школарэ, прекум шику модул де организаре ши функционаре а уней унитэць школаре. Студенций-практиканць сынт пушь ын ситуаций де а конффронта аспектеле теоретиче але педагожией, психоложией ши методичий де спечиацитате ку ситуаций реале дин класэ ши дин шкоалэ. Студенций партичипэ ефектив ла активитэциле инструктив-едукативе каре се десфэшураре пе тоатэ дурата практичий педагожиче. Объективеле, концинутуриле ши формеле де организаре а активитэций де практикэ педагожикэ сынт стабилите, циньнду-се конт де формаря унор компетенце соличитате де партя дидактикэ.

Ун рол импортант ын реализаре ефичиентэ а практичий педагожиче ыл жоакэ, пе лынгэ ноциуниле практиче ши теоретиче дин домениу, ши колабораря динтре тоць факторий импликаць ын организаре ши десфэшураре ачестея ши ануме: ынвэцэторий, методиштий, координаторий де практикэ, професорий де педагожие, психоложие.

Реализаре практичий педагожиче а студенцилор ын класеле примаре се афлэ ши ын кымпул атенцией а колективулуй де професорь ай катедрей де педагожие ши методикэ а ынвэцэмынтулуй примар ал Университэций де Стат Нистрене «Т.Г. Шевченко». Ын тимпул де фацэ спечиашиштий катедрей елаборязэ объективеле, концинутул ши методеле де организаре а практичий педагожиче а студенцилор че студиязэ професия ын системул де бакалауреат. Прегэтиря професионалэ а вииторилор педагожь ай школий примаре ын прочесул реализэрий практичий педагожиче визязэ урмэтоареле компетенце професионале: компетенца де проектаре; компетенца де комуникаре; компетенца де евалуаре; компетенца де манажемент; компетенца де черчетаре.

Вииторий педагожь ын кадрул примелор ынтылнирь де практикэ педагожикэ вор визита унитатя школарэ, класа/класеле унде ышь вор дерула активитатя, се вор фамилиариза ку спечификул програмей школаре. Тот ла ачастэ етапэ, ли се ва форма ши дезволта капачитатя

де а идентифика ын ситуаций едукативе конкрете компортаментеле корелате але информациилор примите ын кадрул прегэтирий теоретико-дидактиче дин аний антериорь. Деачея кондукэторий де практикэ, ынаинте де а трече ла обсерваря активитэций едукативе, вор кларифика урмэтоареле проблеме: планул класей, ораулул (респектаря черинцелор педагожиче), екзистенца унор дисциплине опционале ши спечификул ачестора, фамилиаризаря ку мануалеле алтернативе, презентаря програмелор (евиденциеря пэрцилор ачестора), дискутаря ши апой ынтокмиря документелор де проектаре ын перспектива ануалэ, семестриалэ ши курунтэ. Есте нечесар, ка студенций-практиканць сэ фие импликаць ши ын алте активитэць дин вяца школий: сервисулул пе шкоалэ, комиссий методиче, шединце ку пэринций, компетиций, активитэць екстрашколаре.

Практика педагожикэ активэ сау де преда-ре есте спечификэ анилор III ши IV де студий пентру професия дидактикэ де професор дин чиклул примар, ачест тип де практикэ аре дрепт скоп асумаря ефективэ де кэтре студент а ролу-рилор че цин де активитатя де преда-ре а активитэций ын класэ ши аре ка финалитате формаря ши структураря деприндерилор спечифиче професией дидактиче пентру нивелулул де ынвэцэ-мынт примар.

Ла ачастэ етапэ студентулул-практикант тре-буе: сэ дезволте аутономия ши компетенца де а аборда спечификул трансформэрий ши прелукрэрий куноштинцелор, де а адуче модифи-кэрь ын практика едукационалэ, адаптынду-ле унор казурь партикуларе ши циньд конт де интереселе елевилор дин диферите класе; сэ до-бындяскэ сигуранца ын кондучеря активитэций дидактиче де ла чиклул примар прин пропунеря унор сарчинь де ынвэцэмынт ын конформитате ку програма школарэ, каре сэ фие акчесибиле елевилор; сэ стабилискэ адекват стратегия ди-дактикэ пентру фиекаре тип де активитате; сэ куноаскэ ши сэ утилиезе корект принципиеле проектэрий активитэцилор дин ынвэцэмынтул примар.

Атунч кынд ворбим деспре формаря компе-тенцелор де преда-ре, ворбим де ун прочес дина-мик, че нечеситэ о евалуаре прогресивэ ын ско-пул диагностикэрий евентуалелор курунте ын прегэтире ши оферирий унуь feedback спечифик ши де спечиялитате. Инструкторулул ши конду-кэторулул де практикэ репрезинтэ екипа, каре ва

акорда асистенца студентулуь ла примеле ын-черкэрь де организаре а активитэций де ынвэ-царе пентру о класэ де елевь. Ачештя се вор им-плика ын евалуаря компетенцелор педагожиче але студенцилор ши се вор асигура ка ынтрегул прочес де мониторизаре а прогресулуь студен-тулуь аре лок ынтр-ун кадру кооперант, базат пе диалог либер, ориентат спре ынрежистраря ши пунктуалитатя прогресулуь ын добындирия ком-петенцелор де преда-ре. Студенций вор фи ажу-таць астфел сэ ышь формезе о репрезентаре кыт май екзактэ асупра проприилор компетенце, сэ рефлекте кыт май мулт асупра проприилор практичь де преда-ре ши сэ манифесте ынкреде-ре ын форцеле проприй, ын капачитатя лор де перфекционаре континуэ [1].

Ын резултатулул проектэрий ши сусцинерий унор лекций, елаборэрий ши утилиээрий унор мижлоаче дидактиче адекват лекциилор сус-цинуте, апликэрий унор методе актив-parti-куларе ын активитатя де преда-ре, организаря унор активитэць дидактиче пе групе, студен-тулул-практикант ышь формязэ компетенца де проектаре: респектаря карактерулуь интенци-онат, конштиент ши организат ал прочесулуь едукационал. Куноаште, респектэ ши апликэ персонализат програма школарэ, кореспунзэтор спечификулуь колективулуь де елевь; селектя-зэ материалеле дидактиче ын конформитате ку черинцеле актуале ши ле утилиязэ конформ капачитэцилор де ынвэцаре але елевилор; валорификэ методеле ши техничеле де куноаштере ши активизаре а елевилор; кончепе ши утилизв-зэ материалеле/мижлоачеле де ынвэцаре ын ко-релацие ку объектеле, потенциалулул елевилор ши концинутулул; стабилеште ши ордонязэ коерент ши кореспунзэтор колективулуь де елевь унитэ-циле де ынвэцаре ши алтеле.

Прин интермедиул практичий педагожиче вииторий ынвэцэторь а класелор примаре ышь валорификэ ши ышь дезволтэ компетенцеле професционале. Вяца ын сочиетатя контемпора-нэ се карактеризязэ принтр-о комплекситате ши ун динамизм ын асценсиуне, де ачея студенций требуе сэ фие капабиль сэ се интересезе ши сэ активезе ынтр-ун медиу динамик комплекс, кэч «ла база ориентэрий компетенциале се афлэ ак-тивитатя каре ынсямнэ а путя фаче ши, ын сен-сулул май женерал, пресупуне а путя ынвэца, а путя конструи, а путя трата, а путя коордона».

Импортанца практичий педагожиче деривэ ши дин фаптулул кэ есте сингура формэ прин каре

се формязэ компетенца педагожикэ ши се пун базеле унуй стил дидактик персонал. Практика педагожикэ есте уна динтре сегментеле челе май импортанте де прегэтире а вииторулуй кадру дидактик пентру чиклул примар. Ануме практика педагожикэ контрибуе ла реализаря унуй спектру ларг де сарчинь че цин де ынкадраря вииторилор педагожь ын медиул де вяцэ ши активитате а школий примаре, де фамилиаризаре а студенцилор ку партикуларитэциле активитэций професионале а ынвэцэторулуй класелор примаре, де формаре ла вииторий спечиалишть а уней позиций активе ын ынсуширя професией сале.

### Библиография

1. Дементьева, М.А. Становление профессиональной позиции будущего учителя начальных классов в ходе педагогической практики. // Теория и практика общественного развития / М.А. Дементьева. – № 3. – 2012. <http://teoria-practica.ru/-3-2012/pedagogics/dementyeva.pdf>. Дата обращения: 20.09.2018.
2. Кетриш, Е.В. Непрерывная педагогическая практика в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов / Е.В. Кетриш // Инновации в профессиональном образовании в контексте реализации ФГОС: региональный опыт: материалы 11-й Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Омск, 2013. – С. 124–128.
3. Ломакина, Г. Р. Формирование профессиональной компетенции студентов языковых факультетов во время прохождения педагогической практики / Г.Р. Ломакина // Молодой ученый. – 2013. – №3. – С. 487–489.
4. Низовцева, Л. А. Педагогическая практика в подготовке современного учителя начальных классов: опыт, проблемы, перспективы / Л.А. Низовцева // Вестник северного (арктического) федерального университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 2. – С. 153–159.
5. Организация педагогической практики в начальных классах: Под.ред. П.Е. Решетникова. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.
- Очиров, Г.Д. Педагогическая практика в системе профессиональной подготовки учителя начальных классов / Г.Д. Очиров // Вестник Бурятского государственного университета. Образование, личность, общество. Изд-во БГУ (Улан-Удэ) – 2015. – № 4. – С. 58–63.
6. Шуринова, И. А., Тарантей, В. П. Педагогическая практика в рамках сетевого взаимодействия «школа-вуз» как фактор развития исследовательских компетенций у студентов – будущих педагогов: проблемы и перспективы реализации / И.А. Шуринова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 34. – С. 166–170.
7. Guțu, Vl., Muraru, E., Dandara, O. Proiectarea standardelor de formare profesională în învățământul universitar / Vl. Gutu, E Muraru. – Chișinău, 2003. – 86 p.
8. Silistraru, N., Golubițchi, S. Impactul competențelor pedagogice în formarea cadrului didactic. În: Interacțiunea metodelor în învățământul superior / N. Silistraru, S. Golubițchi. Ghid metodologic. Ch. – 2011. – 134 p.

Т.Б. Кулакова

## РЕЧЕВОЙ ИМИДЖ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

*Ключевые слова:* речевой имидж педагога, профессиональная компетентность учителя

Профессиональный имидж современного преподавателя – это одна из актуальных педагогических проблем, решение которой свидетельствует о профессиональной компетентности и профессиональной культуре педагога.

Педагогическая профессия особенная, и выделяет ее среди других то, что учитель формирует общество. Внешний вид, его речь, манеры, культура общения и поведения создают индивидуальный образ личности и оказывают определенное воздействие на окружающих.

Обратимся к понятию, что же такое имидж. Этимологическое понятие имиджа восходит к французскому *image*, что означает образ, представление, изображение. Имидж (англ. *image*)

– образ, т. е. визуальная привлекательность личности, самопрезентация, конструирование человеком своего образа для других.

По В.И. Далю, образ – это вид, внешность, фигура, портрет и он связан со временем. В современном понимании имидж – это сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа эмоционально-окрашенный образ кого-либо или чего-либо.

Существуют две точки зрения по поводу возникновения имиджа. Одни авторы уверены в том, что имидж личности интересовал людей с незапамятных времен и соответствующий имидж фиксировали прозвища: Ярослав Мудрый, Иван Грозный, Карл Великий и т. д. Другие

полагают, что слово «имидж» в нынешнем его понимании стали употреблять лишь с развитием телевидения.

Мы полагаем, вслед за В.М. Шепелем, что само «понятие» имиджа существовало испокон веков, и это отражено в народной мудрости, например, в известных пословицах: «По одежке встречают, по уму провожают».

Однако активно использовать термин имидж стали, действительно, в последние годы XX века. Дейл Карнеги в свое время вполне справедливо писал: «Люди судят о нас на основании того, как мы выглядим, что мы делаем, что и как мы говорим». В настоящее время проблему имиджа изучают во всем мире различные ученые: английский специалист по деловому общению П. Берд, Л. Браун, Д. Ягер. В России – академик В.М. Шепель, Л.К. Аверченко, Н.В. Муравьева, И. Криксунова, Л.Н. Колесникова и др. Имидж изучается в психологии, социологии, рекламной деятельности, в педагогике, в педагогической риторике, в общей риторике.

Согласно структуре, предложенной профессором А.Ю.Панасюком, личный имидж, с точки зрения формирующих его факторов, включает следующие составляющие:

*габитарную* (от лат. габитус – внешний вид) – мнение, которое формируется о человеке по его внешнему виду (одежда, прическа, обувь, аксессуары, макияж, парфюм, силуэт). 55 % впечатлений определяется тем, что видим;

*кинетиическую* – мнение, которое создается на основе кинетики, характеристика типичных движений и положений в пространстве частей его тела. Осанка, походка, жестикуляция, мимика (выражение лица, улыбка, направление и продолжительность взгляда, зрительный контакт). 60–70 % времени необходимо встречаться взглядом;

*вербальную (речевую)* – культура устной и письменной речи, грамотность, стиль, почерк. 38 % впечатлений от того, что мы слышим: тон, высота, тембр;

*средовую* – созданная человеком среда обитания (интерьер квартиры, оформление кабинета, порядок на рабочем столе и т. п.).

Современный преподаватель не может не быть ритором, оратором, ибо он транслирует свои знания через свою речь, слово, речевое общение и поведение. В речи выражен весь человек: его нравственность, ум, чувства, отношение к собеседнику.

Культура педагогического общения складывается на основе многих известных условий, в том числе на умении вести гармонизирующий диалог с аудиторией, умении проявить свои лучшие качества: спокойствие, доброжелательность, обаяние, умение нравиться и умение вместе с аудиторией приходиться к определенным выводам и решениям. Поэтому для каждого преподавателя важно иметь свою концепцию стиля поведения и свой профессиональный педагогический имидж.

Имидж современного педагога как представление о его внутреннем облике отражен в словах В.В. Давыдова, который, будучи президентом Российской Академии образования, однажды на открытии съезда учителей сказал: «Я знаю, что здесь собрался цвет учительства... и вижу, что этот цвет – серый».

Исследования, проведенные В.Н. Черепановой, показывают, что в списке десяти необходимых для педагога качеств сами учителя отводят современному имиджу лишь восьмое место. В то время как студенты ставят имидж педагога на почетное второе место, формулируя тем самым свой социальный заказ, так как «Никто не может ничему научиться у человека, который не нравится» (Ксенофонт).

Надо знать и помнить о том, преподавателя всегда объективно оценивает только его аудитория: она «быстрее подмечает недостатки, чем достоинства» (Цицерон). И, если аудитория уважает и любит преподавателя, значит, есть за что.

Поэтому положительный имидж очень важен для педагога, так как является одним из критериев его профессиональной пригодности.

На основании изученной литературы мы выделяем портретно-предметно-именной аспект имиджа, в котором анализируются:

- воздействие внешнего вида,
- специфика преподаваемой учебной дисциплины,
- воздействие имени преподавателя,
- качества характера (нрава) педагога,
- его речевое поведение и воздействие – вербальное и невербальное.

В свое время Н.А. Добролюбов правильно заметил: «Учителями должны быть лучшие люди общества». Подобные мысли находим и в Сборниках Древней Руси «Пчела», содержащих множество изречений о житейской мудрости и добродетели, которые могут быть сегодня отнесены к правилам практической и педагогической риторики, например: «учить должно не

столько «словом», сколько личностью учителя и примером «доброго жития», соответствием мудрых слов хорошим делам», «уча, учи нравом, а не словом; кто словом мудр, а дела его несовершенны, тот хром есть...» или «Учитель нравом да покорит ученика, а не словом».

Мы провели среди 300 студентов 2-х и 3-х курсов разных факультетов анонимное анкетирование. Студенты должны были дать положительные и отрицательные характеристики современного педагога. 99 % студентов из числа анкетированных написали, что (цитируем): «Внешний вид педагога должен соответствовать его профессии; преподаватель должен быть опрятным, аккуратным, должен быть образцом для подражания. «Педагог должен быть интеллигентным, обаятельным и привлекательным, разносторонне развитым человеком, видящим в студентах личность, ценящим их таланты, знающим психологию людей, умеющим находить «общий язык» с аудиторией, обладающим богатым внутренним миром, духовным и душевным человеком, другом и помощником».

Студенты написали также, что «педагог должен уметь владеть собой и словом. Речь должна быть эмоциональна, хорошо восприниматься. Преподаватель должен увлечь, заинтересовать своим рассказом слушателей, быть веселым, остроумным, уметь владеть ситуацией и мгновенно перестраиваться, если это нужно». К отрицательным и непрофессиональным качествам характера личности преподавателя студенты отнесли – «злость, нетерпимость, незнание своего предмета, непонимание, корысть, выбор «любимчиков», предвзятое отношение к студентам».

Именно в процессе общения складывается целостный образ человека. Риторика гласит: «Мы слушаем не речь, а человека, который говорит». Платон не случайно писал: «Говорить – это значит что-то делать и создавать».

Аристотель в «Риторике» отметил: «Речь складывается из трех элементов: из самого оратора, из предмета, о котором он говорит, и из лица, к которому он обращается: оно-то и есть конечная цель всего».

В современной высшей школе выделяют три типа речевой культуры педагога:

1. Носители элитарной речевой культуры.
2. Представители «среднелитературной» культуры.
3. Учителя с литературно-разговорным типом речевого поведения.

Носители элитарной речевой культуры владеют всей системой функционально-стилевой дифференциации литературного языка и каждый функциональный стиль используют в соответствии с ситуацией. При этом переключение с одного стиля на другой происходит как бы автоматически, без особых усилий со стороны говорящего. В их речи нет нарушения норм литературного языка в произношении, ударении, образовании грамматических форм, словоупотреблении.

Одним из признаков элитарной речевой культуры является безусловное соблюдение всех этических норм, в частности, норм национального русского этикета, требующих разграничения ты- и вы-общения. Они пользуются языком творчески, их речь обычно индивидуальна, в ней нет привычных штампов, а в разговорной речи – стремления к книжности.

Гораздо чаще встречаются преподаватели, которые являются носителями «среднелитературной» языковой культуры. Их речевое поведение отражает гораздо более низкий уровень их общей культуры: невозможность творческого использования крылатых выражений разных эпох и народов, художественных образцов классической литературы, незнание литературных норм произношения слов, а нередко и их значений порождает языковую бедность, грубость и неправильность речи. Нарушения произносительных норм у них не единичны, а образуют систему.

Далекой от норм публичной речи и поэтому фактически невразумительной является речь представителей еще более низких типов речевых культур. Сегодня немало носителей литературного языка, для которых разговорная система общения является фактически единственной, во всяком случае, в устной форме речи.

Многие педагоги считают, что с учениками необходимо говорить понятным им языком и, поэтому, стараются, подражая молодежной речевой культуре, а частично и некоторым сленговым оборотам и выражениям, преподавать материал. Они думают, что таким образом им удастся завоевать уважение обучаемых, «влисться» в их мир. Однако, как было отмечено выше, учитель должен являться для ученика образцом для подражания и в культурном и в речевом плане. Педагог является человеком, который воспитывает понятия не только о нравственности, но и о культуре, в том числе, о культуре общения.

Таким образом, современный профессиональный педагог-ритор воспринимается студентами как явление в аудитории. Преподаватель уходит из аудитории, а студенты еще надолго сохраняют в своей памяти его образ и долго размышляют над тем, что услышали, поняли, почувствовали и осознали. Слово принадлежит наполовину тому, кто говорит и наполовину

тому, кто слушает. А по выражению В.О. Ключевского, самое трудное и самое важное в преподавании – заставить себя слушать.

Педагогика – одна из сфер так называемой «повышенной речевой ответственности», в которой важность особенностей речевого поведения педагога, последствия его умения (или неумения) владения словом трудно переоценить.

*Л.С. Черноглазова*

## ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Ключевые слова:* социальное образование, национальное воспитание, этнопедагогика, этнокультура

Развитие цивилизации разбалансировало научно-технический прогресс, привело к серьезным изменениям в политической организации общества, что вызвало безработицу, вооруженные конфликты, появление новой шкалы ценностей и нового личностного восприятия мира и страны.

Осмысление современной действительности активизировало развитие гуманитарных наук, в том числе и теории социальной науки (социальная философия, социальная история, социальная педагогика и др.), подставляющей основу социального образования как нового направления образовательной деятельности наряду с гуманитарным, экологическим образованием и др.

Относительно сути понятия «социальное образование» высказываются неоднозначные мнения [2], хотя, выполняя функцию социализации, образование по своему назначению всегда социально. Оно наполняет другие виды знания специальным компонентом, но в расширенном виде служит подготовке специалистов для социальной сферы. Мы согласны с утверждениями исследователей, что социальное образование становится частью общего и любого вида профессионального образования, способствуя формированию адекватных представлений о процессах, происходящих в современном обществе, о специфике интересов и поведения разных социальных групп. Социальная помощь характерная черта всех профессий в сфере «человек-человек», самого специалиста, влияющего на процессы, происходящие в обществе. Соци-

альный педагог для ориентации в современных социокультурных обстоятельствах должен владеть информацией об обычаях и традициях народов, населяющих данный регион, хотя многое утрачено, даже владение родным языком.

Приднестровская Молдавская Республика представляет собой многонациональный социум. Согласно данным социологического исследования межнациональных отношений (март 2004 г.), 83 % жителей республики считают, что многообразие национальностей и культур обогащает жизнь населения. Респонденты видят Приднестровье как поликультурное и многонациональное государство. 96 % из них находят, что разные национальности могут сосуществовать на территории одного государства и иметь хорошие взаимоотношения. Следует особо подчеркнуть, что в Приднестровской Молдавской Республике отсутствует деление населения на «титупное» и «нетитупное», не произошло враждебного размежевания общества по этническому и языковому принципу. В определенной мере, можно говорить о том, что, не смотря на кардинальные изменения социально-политических реалий на территории Приднестровского региона, это не привело к вражде между народами многонациональной республики. Населению региона удалось сохранить традиции содружества русских, молдаван, украинцев и других народностей, проживающих на территории республики. В Приднестровском регионе широко распространены межэтнические браки, что также способствует дальнейшему развитию толерантности, восприятию культуры других

этносов, уважению к людям другой национальности.

Последние десятилетия отягощены межнациональными конфликтами, в числе причин которых осознание своей принадлежности к определенной нации и сопротивление долгое время существовавшей политике нивелирования этнических начал в образовании, подавления национального в жизни народов.

Ученые приводят хронологию такой политики [1]: 1917–1924 г. – насильственное внедрение идеи о единой трудовой школе в Советском Союзе; 1924–1927 г. – игнорирование ранее провозглашенных лозунгов о национальном самоопределении; 1927–1930 г. – жесткая централизация решения национального вопроса проведения школьной политики, репрессивные меры по отношению к народным традициям; 1931–1939 г. – постановления о школе, повсеместном обязательном изучении русского языка; 1941–1945 г. – массовая депортация народов, этноцид; 1946–1953 г. – принуждение к миграции; 1958–1964 г. – депортация народов севера, разрушение их традиционного уклада жизни; 1985–1992 г. – военное подавление национально-освободительного движения. Начиная с 1992 года отмечается национальный подъем, когда восстановление адекватного национального сознания личности становится возможным в результате отказа от навязывания директивных форм самореализации этноса, национальных групп.

В высокоразвитом обществе среда, через которую осуществляется социализация человека, отражает влияние очень многих социальных явлений, функций, субъектов, которые чаще всего представлены группами. Среди социальных групп основными являются семья, поколение, нация (этнос на определенной стадии развития).

Социальный педагог входит в системы национального воспитания, так как общается с людьми разных национальностей, а проектируя воспитательные системы, осуществляя воспитательную деятельность, может породить межличностные конфликты, не учитывая национальные особенности включенных в этот процесс. Все национальные системы воспитания, устанавливая разные приоритеты в целях и средствах, являются не равноценными, но одинаково необходимыми для развития всего социума через оптимизацию отношений личности и общества. Создание и развитие систем национального

воспитания и образования – важный шаг к демократизации современного общества, к сближению и уважительным отношениям разных народов друг к другу. «Все народы равноценны именно своей непохожестью друг на друга как инструменты мирового оркестра культуры» (Г.Д. Гачев). Конечно, государственная политика определяет меру национального в многонациональном. Государственных деятелей, признававших воспитание потомков наиглавнейшей заботой государства, в народе называют «богами судьбы», а тех, кто не слушал нравоучительных мыслей отцов и не соблюдал наставлений старших, называют «племенем без порядка, без смысла».

Национальные особенности представляют только некоторые акценты, а не качества, отсутствующие у других. Они сближают, заинтересовывают друг в друге, не позволяя народам уйти в себя. Народы – это гармонично согласованные между собой ассоциации (Д.С. Лихачев).

Невозможно дать объяснение национальным особенностям, если не принимать во внимание систему воспитания, которая складывалась под влиянием условий материальной жизни общества, так как образ жизни, практическая деятельность и другие факторы формируют национальный характер. Народное педагогическое творчество представляет собой важную сторону многовекового развития культуры народа, основываясь на опыте и наблюдениях народных философов, психологов, педагогов. Значение устного народного творчества было различным в определенные исторические эпохи. В древности оно являлось единственной формой духовной культуры народов. В родовом обществе обычаи и традиции воспитания были всеобщими. Педагогика, возникшая в процессе трудовой деятельности членов общины, являлась единственной и поэтому «народной». С возникновением письменности и профессиональной педагогики разнообразные формы народного творчества являлись созданием народных масс. Народная педагогика с самого начала противостояла официальной, исходила из интересов народа, знала особенности его психологии, постоянно испытывала влияние официальной педагогики, которая обогащала ее отдельными научными положениями. Народная педагогика – это совокупность накопленных и проверенных практикой эмпирических знаний, сведений, умений и навыков, передаваемых из поколения в поколение преимущественно в уст-

ной форме, продукт исторического и социального опыта народных масс. В ней находят отражение идеалы, воззрения, представления народа о человеке, семье, детях и их воспитании.

В народной педагогике много оригинальных идей, а терминология народной мудрости несет на себе отпечаток местного диалекта, типичных народных примет и выражений. Особый психический склад, присущий каждой нации, накладывает специфический отпечаток и на её педагогическую культуру. Так, музыкальность, поэтичность, певучесть – этнические черты характера народов Средней Азии. Важная черта народной педагогики – коллективность, воспитание поколений в духе единства, тесной связи с народом. Самая действенная черта народной педагогики – ее связь с жизнью, практикой обучения и воспитания [3].

Народная педагогика подвержена взаимовлиянию, взаимообогащению. Одинаковые условия жизни, сходные обычаи и традиции рождают близкие по форме и содержанию загадки, пословицы, сказки. В результате накапливается и передается новым поколениям опыт воспитания детей, развивается педагогическая мысль народа. Сила народной педагогики заключается в многообразии идей, подходов, форм, приемов, методов, которые могут наследоваться молодым поколением самостоятельно или передаваться целенаправленно.

Педагогическая культура народа, нации является предметом изучения этнопедагогике, которая занимается исследованием особенностей национального характера, возникших под влиянием исторических условий и сохранившихся благодаря национальной системе воспитания. Этнопедагогика позволяет использовать положительный педагогический опыт народа, утверждает роль семьи и её ответственность в деле воспитания детей, показывает функции общественных воспитателей и их необходимость в современной жизни.

Открываются национальные школы, где ставятся цели по воспитанию носителей и продолжателей этнокультурных традиций, в то же время готовых к восприятию инокультурных компонентов и не принимающих разрушительных идей, противостоящих им. Таким образом, создаются воспитательные системы, органично дополняющие друг друга и предполагающие включенность в контекст воспитательной деятельности. Социальный педагог должен быть готов к взаимодействию в пространстве этниче-

ских средств. Учебный курс «Этнопедагогика» ставит целью погружение студентов в традиции народного воспитания на основе анализа опыта создания «народных школ» в России, актуализации средств народной педагогики, выделения факторов этнокультурного воспитания. Знакомление студентов – будущих социальных педагогов с современными этнопедагогическими концепциями, с региональными системами национального воспитания представляет одно из направлений социального образования. Студенты на занятиях приобретают знания о современных проблемах национального воспитания, знакомятся с опытом школ, реализующих программу «Возрождение», при проектировании воспитательных систем разрабатывают содержательный этнокомпонент.

Таким образом, социальное образование становится тем профессиональным пространством, где культивируется профессиональная перспектива. Пространственный подход к организации социального образования базируется на основной идее – идее культурных практик, определяемых как деятельность в социокультурных пространствах, участие в системах социальных практик разных сообществ, позволяющих осваивать формы, образцы, нормы, ценности. Культура определяет структуру, содержание образования, логику действий социального педагога. Когда в основу образовательного процесса заложен культурный интерес его субъекта, то появляется свобода в выборе средств и содержания воспитательной деятельности, а в итоге культивируется перспективный образ жизни в профессиональном пространстве. Этнокультурные элементы социального образования способствуют приобщению социального педагога к национальному опыту во всех его формах (знания, эмоции, этические и эстетические нормы) и развитию внутренней установки на взаимодействие с носителем народных обычаев и традиций.

#### *Литература*

1. Волков, Г.Н. Этнопедагогическая концепция современного национального образования и воспитания // Вестник университета российской академии образования. – 1999. – № 1. – С. 13–24.
2. Жуков, В.И. Сущность и функции социального образования / Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 4. – Екатеринбург: Изд-во «СВ-96», 2011. – С. 241–249. – 300 с.
- Руднева, Т.И. Национальное воспитание: этнические традиции. – Москва-Самара: МГПУ, 2012. – 160 с.

## ОБ ИННОВАЦИЯХ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Ключевые слова:* новация, инновация, педагогическая инновация, инновационное профессиональное обучение, инновационные процессы в профессионально-педагогическом образовании.

Современная система профессионально-педагогического образования предъявляет новые требования к подготовке будущих педагогов. Личность педагога – главный фактор, приводящий процесс обучения и воспитания в движение, поэтому роль педагога в школе огромна. Проблема профессионально-педагогической подготовки была предметом изучения многих ученых. Среди них О.А. Абдуллина, И.М. Богданова, Л.И. Даниленко, О.И. Козлова, и др. [1,3,5,6].

Само понятие «инновация» (innovation) впервые появилось в научных исследованиях зарубежных культурологов в XX веке и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. Термин происходит от латинского слова «innovate», что означает обновление или улучшение. В общем плане его можно понимать как особую культурную ценность – материальную или нематериальную, которая в данном месте в данное время воспринимается людьми как новая.

В педагогике, как и в других сферах научного знания, разрабатывают идею нововведения, единого общепризнанного определения понятия «инновация» нет. С 40-х годов прошлого столетия оно входит в педагогический лексикон, обозначая все новое, что поступает в систему образования.

Анализ специальной литературы показывает более 40 определений понятий «инновация», «педагогическая инновация». Понятие «инновация» часто рассматривается через такие понятия как «новое», «новизна» «новость» «новшество», «нововведение», «новаторство».

Педагогическая инновация – это педагогическое нововведение; целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом.

Следует отметить, что в инновационной педагогике существуют два направления. Первое – возврат к классическим основаниям при-

родосообразной педагогики Я.А. Коменского. Второе – гуманизация педагогической системы в трактовке К. Роджерса. Гуманистическая педагогика 60–90-х годов А. Маслоу, К. Роджерса, выдвинувшая концепцию «центрированной на клиенте» терапии, категорию самоактуализации, пирамиды (иерархии) человеческих потребностей, понятие фасилитации (облегчение и активизация), сформировала ориентированный на учащегося гуманистический подход в обучении, выделила личность в качестве высшей социальной ценности [2].

И.М. Богданова полагает, что инновационная педагогика обусловлена, прежде всего, размышлениями и взглядами на современного человека и его место в окружающей среде. И.М. Богданова определяет восемь положений, которые являются его основанием. Мы считаем, что важнейшими являются:

признание духовности как необходимости для осознания человеком своей причастности к живой и неживой природе;

недопустимость насилия человека над средой обитания, принесения природы в жертву людской корысти;

признание природы триады измерения человека как космопланетарного интегрального творения: биосферно-ноосферного, эволюционно-экологического и состояния здоровья человека [3].

В соответствии с воззрениями А.И. Пригожина подготовка будущего педагога в свете инновационных подходов включает в себя три этапа.

Первый этап – обнаружение импульса перемен, которое происходит на основе анализа поступающей из внешней среды информации.

Второй этап – осознание потребности в изменениях. Такое осознание – результат большой аналитической работы, связанной с глубокой психологической ломкой стереотипов, прошлого опыта, кризиса сознания. Центральным моментом этого этапа является признание несостоятельности прежнего пути, прежних ценностей

и идеалов. В технологическом плане признание есть шаг к примирению с собой, с настоящим, без чего не доступно и творчество будущего.

Третий этап – преодоление сопротивления. Сопротивление – это первая реакция на изменения. Сопротивление изменениям происходит и просто от сознания того, что все они что-то нарушают. Психологической основой сопротивления являются привычки и инерция, страх перед неизвестным. Людям трудно отказаться от старых привычек и учиться действовать по-новому [4].

Инновационные процессы в системе профессионально-педагогического образования в период коренного реформирования отечественного образования приобретает особую актуальность. Современные профессионально-педагогические образовательные учреждения, находящиеся в системе развития, характеризуются инновационными процессами.

Основные проблемы, определяющие актуальность и обеспечивающие инновационные процессы в системе профессионально-педагогического образования, обусловлены противоречиями: между изменением педагогической парадигмы с ориентацией на личностное и компетентностное развитие человека; между потребностью образовательной организации, открытой педагогической системы и недостаточностью ее взаимосвязи и взаимодействия со средой, несбалансированностью вертикальных и горизонтальных функциональных и управленческих связей; между декларируемой необходимостью предоставления профессиональным учебным заведениям самостоятельности, автономности в выборе содержания, форм, способов организации педагогического процесса; между растущими требованиями к личности руководителя профессионального образовательного учреждения, уровня его должностного профессиональной компетентности и недостаточностью внимания к повышению его управленческой культуры.

Все больше руководителей профессиональных учебных заведений подключаются к процессу поиска и внедрения инноваций, базирующихся на понимании образования как основы развития современной цивилизационной среды, обеспечивающие оптимальное функционирование, развитие и совершенствование профессиональных учебных заведений.

Стоит обратить внимание и на понятие «инновационное профессиональное обучение» и его содержание в работе О.Т. Козловой, по мнению

которой рассматривает его как тип организации учебно-воспитательного процесса, который ориентируется на создание готовности личности к быстро растущим изменениям в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, к различным формам мышления, а также к способности к сотрудничеству с другими людьми» [6].

Характерными чертами инновационного профессионально-педагогического обучения О.Т. Козлова считает предвидение и соучастие. Термин «предвидение» трактуется как «способность к пониманию новых, необычных ситуаций, прогнозирования будущих событий, оценки последствий принимаемых решений и, более того, даже к созданию возможного и желаемого будущего», термин «соучастие» означает «социальную активность, участие личности в важнейших видах деятельности, ее личное влияние на принятие локальных и глобальных решений, способность быть инициативным. Инновационное обучение предполагает готовность к действию в новых условиях, исследования того, что может случиться, или необходимо» [6].

Л.И. Даниленко рассматривает задачу инновационного профессионально-педагогического обучения в формировании и развитии интеллектуальной, социально-компетентной личности, способной к творчеству [5].

Одним из понятий, используемых в теории инновационной профессионально-педагогической деятельности, является «инновационная образовательная технология» совокупность форм, методов и средств обучения, воспитания и управления, объединенных целью; отбор операционных действий педагога с учащимися, в результате которых существенно улучшается мотивация учащихся к учебному процессу» [6].

Содержание последнего из предложенных определений позволяет отметить следующее: в трактовке сущности «инновация в образовании» Л.И. Даниленко рассматривает цель образовательной инновации улучшение учебно-воспитательного процесса, а в толковании понятия «инновационная образовательная технология» автором как результат ее внедрения определено улучшение мотивации учащихся к обучению.

Исходя из содержания понятия инновации в системе профессионально-педагогического образования, инновационную образовательную технологию рассматриваем как совокупность взаимосвязанных элементов методов, приемов

и форм учебной деятельности, ее организации, характеризуется новизной; результатом ее внедрения является существенное повышение эффективности учебно-воспитательного процесса.

Рассмотрим вопрос проблем распространения инноваций в системе профессионально-педагогического образования. В указанном процессе типичными проблемами являются:

- сложность сочетания инновации как объективного научного знания с личным опытом педагога;

- комплексный, многогранный характер педагогического опыта и инноваций.

В.И. Слободчиков определяет ограничения практической инновационной деятельности, среди которых определяющими являются:

- неизбежное столкновение устоявшихся и новых форм практики;

- прагматичность характера инновационной деятельности: инновационный опыт определенного субъекта должен стать доступным общественным достоянием [6].

Вышеизложенное предполагает оформление инновационного опыта и разработки механизмов его трансляции, а также необходимость организационно-управленческого оформления нововведений и их нормативное закрепление на практике.

Объединяя все вышесказанное, следует отметить следующее:

- в современной системе профессионально-педагогического образования имеют место инновации как практического, так и теоретического характера, они являются показателями развития и адаптации профессионального образования к новым социально-экономическим условиям, стремлением соответствовать потребностям и запросам общества, эффективно реализовать функции профессионального образования;

- каждый инновационный процесс в системе современного профессионально-педагогического образования связан с творчеством, креативностью личности педагога, научного или педагогического коллектива;

- цель инновационной деятельности в системе профессионально-педагогического образования: повышение эффективности и качества обучения и воспитания, а одной из важных задач является формирование и развитие интеллектуальной, творческой, компетентной личности.

Вместе с тем, инновации в системе профессионально-педагогического образования

являются показателем его реформирования: на уровне содержания (содержание государственного стандарта профессионального образования, программ учебных дисциплин), а также на уровне методики (проекты, технологии, методики), на уровне управления профессиональными образовательными системами; на уровне средств обучения (использование электронных учебных средств, сети Интернет); на уровне услуг (современные виды услуг в образовании – различные формы дистанционного обучения, новые учебные курсы и т. п.).

Таким образом, теоретический аспект инноваций в системе профессионально-педагогического образования предполагает определенные различия в толковании одних и тех же понятий, что, по нашему мнению, объясняется, прежде всего, относительно незначительным возрастом инновационной педагогики, тем, что эта отрасль педагогической науки находится в процессе становления, а следовательно, ее категориально-понятийный аппарат (то есть методологические основы) еще полностью не сформирован, что свойственно любой другой науке. В ходе создания, освоения и распространения инноваций в системе профессионально-педагогического образования формируется новая, современная образовательная система – глобальная система открытого, гибкого, индивидуализированного, созидющего знания, непрерывного образования человека в течение всей его жизни.

### *Литература*

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Для педагогических специальностей вузов [Текст] / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
2. Маслоу, А. Самоактуализация. Психология личности. [Текст] / А. Маслоу // Сб. научн. статей. – М., 1982. – С. 108–117. Роджерс, К. Клиентоцентрированная терапия [Текст] / К. Роджерс. – М.: Ваклер, 1998. – 312 с.
3. Богданова, І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя [Текст] / І.М. Богданова. – Одеса.: Маяк, 1998. – 281 с.
4. Радугин, А.А., Радугин, К.А. Социология. Курс лекций [Текст] / А.А. Радугин, К.А. Радугин. – М.: Центр, 2000. – 222 с.
5. Даниленко, Л.И. Управление процессом осуществления инновационной деятельности // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – №3. – С.70–74.
6. Козлова, О.І. Основні стратегії педагогічного впливу при традиційному та інноваційному підходах до навчання // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць / Ред. кол. Л.І.Даниленко та ін. – К.: Логос, 2000. – С. 239–245.

## СОДЕРЖАНИЕ И ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Ключевые слова:* проект, метод проектов, проектная деятельность

Введение стандартов нового поколения предполагает усиление профессиональной подготовки бакалавров психолого-педагогического образования, переход в обучении от традиционного «ЗУ-Новского» подхода к компетентностному. Данные изменения в сфере образования на всех ее уровнях, ведут к смене образовательной парадигмы, приобретающей личностно-ориентированный характер, ставящий во главу угла развитие индивидуального стиля деятельности, внутреннего потенциала личности, самостоятельно решающей сложные задачи современности.

Основополагающая идея современного обучения – это развитие личности путем поиска эффективных приемов и методов. Основной задачей является формирование положительной мотивации обучающихся к саморазвитию, совершенствованию интеллектуальных, творческих способностей, а также к самостоятельному приобретению необходимых знаний, ориентированных на их интересы и потребности. Именно проектный метод является на сегодняшний день одним из наиболее продуктивных методов, целью которых является не только трансляция знаний, а выявление, развитие, рост творческих интересов и способностей каждого бакалавра психолого-педагогического образования, но и стимулирование самостоятельной продуктивной деятельности.

Ученые отмечают что, в процессе профессиональной подготовки бакалавры должны обладать способностями учиться и самоорганизовываться, приобретать знания самостоятельно, анализировать, преобразовывать, уметь пользоваться этими знаниями для решения новых задач, уметь ставить цели, планировать, использовать личностные ресурсы, пользоваться исследовательскими методами. Теперь необходимо не просто давать знания, а научить учиться [5, с. 227].

Под проектами понимается самостоятельная итоговая исследовательская творческая работа студентов. Данный метод ориентирован на самостоятельную деятельность бакалавров,

а логика построения проектов основывается на активности обучаемых во все этапы практической психолого-педагогической деятельности. Проектная деятельность позволяет раскрыть творческие решения и проявлять аналитические проектные способности личности и играет одну из самых важных ролей в подготовке современных бакалавров психолого-педагогической деятельности.

Именно проектная деятельность ведет к получению продуктов, носящих субъективно-творческий характер и отражающих личностные достижения каждого студента, способного внедрять полученную информацию в будущую теоретическую и практическую деятельность, самостоятельно принимать решения, генерировать идеи, находить способы их разрешения.

Необходимость подготовки бакалавров психолого-педагогического образования к проектной деятельности подчеркивается в работах В.А. Слостенина, Н.В. Кузьминой, А.И. Щербакова, И.С. Якиманской и др. Особенности обучения проектной деятельности исследовались в работах В.В. Гузеева, Е.С. Полат, Е.А. Крюковой, И.Д. Черчилль и других.

Ученый Е.Н. Карпов определяет проектную деятельность как «образовательную технологию, нацеленную на приобретение студентами новых знаний в тесной связи с реальной жизненной практикой, формирование у них специфических умений и навыков посредством системной организации проблемно-ориентированного учебного поиска». Как отмечает В.В. Колотилов, деятельность по созданию проекта является одним из вариантов интеграции известных видов деятельности: игровой, учебной и трудовой. Проектная деятельность, по его мнению – это вид познавательной активности студентов, направленный на освоение профессионального опыта и овладение специальными (креативными) умственными действиями и операциями в процессе создания продукта [1, с. 105].

Проектная деятельность подразумевает наличие глобальной цели: разработку, описание

одной темы, решение одной проблемы, реализацию которой каждый студент или группа студентов (от 2-х до 4-х человек) ведет по своему плану, но в соответствии с последовательностью, описанной в методе. Студент не только работает над конкретной темой, проблемой, но и попутно, выполняя проект, затрагивает, изучает, повторяет большой объем теоретического материала.

Выделяя практическую значимость использования метода проектов в подготовке бакалавров психолого-педагогического образования, важно:

- реализовать личный интерес к предмету исследования, приумножить знания о нем;
- продемонстрировать уровень развития, обученности и культуры;
- показать умения отдельного студента или группы использовать приобретенный исследовательский опыт;
- подняться на более высокую ступень, образованности, развития, социальной зрелости.

Отличительной чертой проектной методики является особая форма организации, которая включает в себя разнообразие, проблемность, учение с удовольствием. Организуя работу над проектом, бакалаврам психолого-педагогического образования важно соблюдать следующие условия:

- тематика проекта должна быть актуальной и социально значимой;
- предлагаемая проблема, формулируется так, чтобы ориентировать студента на привлечение фактов из различных областей знаний и разнообразных источников информации;
- необходимо вовлечь в работу всех обучающихся группы, предложив каждому задания с учетом уровня его способностей и компетенций.

Для решения проблемы студент должен, во-первых, определить цель работы или исследования, во-вторых сформулировать задачи, которые помогут решить проект, а после подготовить выступление-презентацию проекта для защиты или подготовке к экзамену и т. п. используя методические рекомендации к его использованию.

Исходя из этого, следует отметить ряд факторов, влияющих на успешное конструирование знаний и эффективную работу студента над проектом. Это формирование базы знаний, составляющей основу для начала самостоятельной работы над проектом; установка на новые знания, получаемые в процессе исследования; кон-

троль за правильной интерпретацией знаний; выработка умения конструировать знания [3, с. 57].

Проектная деятельность состоит в том, что бакалавры психолого-педагогического образования самостоятельно ставят перед собой задачи, планируют и решают их, осуществляют контроль своих действий и оценку полученного результата, а преподаватель выполняет только функции управления и коррекции их деятельности. Для оценки качества выполнения проекта преподавателем разрабатывается объективная система оценивания, основанная на рейтинговом подходе.

Бакалавры психолого-педагогического образования должны широко применять на практике активные методы обучения. Для этого учебные программы должны быть построены на комбинации лекций и практических с активным участием студентов: кейс-методы, ситуационные и деловые игры, перекрестные дискуссии и подготовка к защите проектов.

Содержание учебных программ психолого-педагогического образования должно быть направлено на обучение методике добывания знаний с использованием всех имеющихся средств современного века, которые включают студентов в процессы проектирования, конструирования, моделирования и исследования, проектной деятельности. В основе учебного процесса должно лежать овладение способами приобретения знаний, а не просто их усвоение. При этом преподаватель не преподносит готовое знания, которые передает бакалаврам, а демонстрирует им правильный способ действий, которым они могли бы воспользоваться для овладения наивысшего результата и достижений, к которым нужно стремиться. Необходимое знание и правильные ответы на поставленные вопросы студенту нужно добывать собственными силами в первую очередь. Студенты и при подготовке использовать все возможные источники информации: справочники, газеты, журналы, учебную, методическую и художественную литературу, информационные ресурсы сети Интернет. Лучший способ такого учения – заняться разработкой и осуществлением того или иного учебного проекта, нацеленного на поиск решения заключенной в задании проблемы [2, с. 72].

В ходе выполнения проектов у студентов формируется самостоятельность и настойчивость в решении творческих задач, приобрета-

ется умение планировать свою деятельность, работать коллективно. Самостоятельные активные действия в свою очередь способствуют развитию инициативности. Задания, предназначенные для самостоятельной работы, должны носить активный и творческий характер, стимулировать поиск самостоятельных решений, побуждать к активной целеустремленной деятельности. Таким образом, обеспечивается развитие навыков собственно самостоятельной деятельности и творческих способностей каждого студента [4, с. 21].

Проектная деятельность является большой самостоятельной частью при подготовке бакалавров психолого-педагогического образования, которая имеет цель:

- систематизировать, закрепить и углубить теоретические и практические знания по дисциплинам, применить эти знания при решении конкретных научных, научно-методических и психолого-педагогических задач;

- совершенствовать формы и методы самостоятельной работы обучающихся, овладеть методикой научно-исследовательской деятельности и вырабатывать навыки письменного изложения и оформления получаемых результатов;

- выделять степень подготовленности бакалавра к профессиональной психолого-педагогической деятельности.

В свою очередь, преподаватель должен проявлять внимание к технологиям сотрудничества и личностной ориентации обучения, брать на вооружение методы психолого-педагогической диагностики, изменять отношение и организацию деятельности бакалавров, применять разнообразные средства обучения, перестраивать содержание обучения, ориентироваться на развитие сотрудничества и создание условий для творчества и самоактуализации обучающегося. При этом главными задачами преподавателя становятся:

- передача основ общекультурных базовых знаний;

- развитие у бакалавров элементов творческого мышления, воображения;

- формирование основных качеств творчески развивающейся личности;

- наличие достойных общественно-полезных целей;

- умение планировать собственную деятельность;

- наличие промежуточных результатов деятельности и высокой работоспособности;

- настойчивость в достижении поставленной цели и др.

При данном подходе у преподавателя возрастает объем диалогов и индивидуальных консультаций с бакалаврами. Таким образом, современный преподаватель это, прежде всего организатор процесса познания, координатор и помощник. В зависимости от психолого-педагогических задач проект может использоваться как:

- метод освоения больших тем в дисциплинах, которые предполагают интеграцию знаний из разных межпредметных областей;

- вариант проведения итоговых занятий по разделам дисциплины;

- большая творческая работа, позволяющая наиболее детально освоить предлагаемый дисциплиной материал.

Выбор проектной формы проведения итоговых занятий объясняется тем, что данная форма организации обучения, избранная в качестве приоритетной для преподавания, позволяет значительно повысить эффективность обучения. Участвуя в проектной деятельности, бакалавры психолого-педагогического образования в частности демонстрируют:

- знание и владение основными исследовательскими методами (сбор и обработка данных, научное объяснение полученных результатов, видение и выдвижение новых проблем и т. д.);

- умение выдвигать гипотезы исследуемой проблемы;

- владение компьютерной грамотностью для введения и редактирования текстовой или графической информации;

- умение работать с аудиовизуальной и мультимедиа техникой;

- владение коммуникативными навыками;

- умение интегрировать ранее полученные знания по разным учебным дисциплинам для решения познавательных задач.

Авторитет преподавателя базируется теперь на умении стимулировать ту умственную активность студента, в которой тот уже сам лично заинтересован ради успеха в предпринятой им проектной деятельности. Проектирование знаний подразумевает творческое сотрудничество преподавателя и студента, интеллектуальное партнерство, активную деятельность со стороны обучающегося [5, с. 227].

Подготовка бакалавров психолого-педагогического образования к проектной деятель-

ности демонстрирует информационную готовность студента и доказывает эффективность данной технологии обучения в процессе создания продукта и результата исследования проблемы. Благодаря проектной деятельности бакалавр прогрессирует как личность проявляет креативность и творчество, получает новые знания и совершенствует ранее полученные ЗУНы, а также накапливает качественно новый опыт и ресурсы приспособляться к перманентно трансформирующимся реалиям современной действительности.

### Литература

1. Гузеев, В.В. и др. Консультации: метод проектов / В.В. Гузеев, Н.В. Новожилова, А.В. Рафаева, Г.Г. Скоро-

богатова // Педагогические технологии. – 2007. – №7. – С. 105–114.

2. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пос. для учит. и студ. пед. вузов / Н.Ю. Пахомова // изд. 3. – М.: Аркти, 2009. – 112 с.

3. Полат, Е.С., Бухаркина, М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.

4. Прокофьева, Л.Б. Взгляд на качество образования с позиций методологического подхода / Модернизация современного образования: теория и практика. Сборник научных трудов / под ред. И.М. Осмоловской, доктора педагогических наук, сост. Л.Б. Прокофьева, Г.А. Вороница. – М.: ИТиИП РАО, 2004. – С. 503.

5. Шихваргер, Ю.Г. Проектирование как творческое сотрудничество преподавателя и студента // Интерактивное образование. 2010, №30.

Д.А. Габужа

## ДИАЛОГУЛ КУЛТУРИЛОР ШИ ЕДУКАЦИЯ ИНТЕРКУЛТУРАЛЭ

*Кувинтеле кее: толеранцэ, диалог, интеркултурал, едукацие мултикултуралэ, респект, солидаритате*

Есте греу де имажинат кум ар фи трэит оамений, дакэ ну ар путя комуника.

Ачест лукру не ынвацэ сэ прецуим ачест дар непрецуит ку каре омул есте ынзестрат де ла натурэ.

О авере екстраординарэ есте лимба матернэ. Ку ажуторул лимбий матерне се дезволтэ персоналитатя.

Лимба пентру фиекаре динтре ной есте ун вешник професор.

*Ленуца, елева кл. 4, с. Молокишул-Маре, р. Рыбница*

Мареле доктор ын штиинцеле едукацией Константин Кукош афирма кэ «едукация интеркултуралэ конституе о опциуне идеоложикэ ын сочиетэциле демократиче ши визязэ прегэтиря вииторилор четэцень ын аша фел ынкыт ей сэ факэ чя май бунэ алежере ши сэ се ориентезе ын контекстул мултипликэрий системело де валорь»

Астфел, обьективул принчипал есте де а прегэти персоане пентру а перчепе, а акчепта ши а респекта релацииле ку чейлалць. Диференцеле културале каре екзистэ ынтре оамень пот сэ апарэ ын лимбэ, порт, традиций, ын кончепция ку привире ла релижие ш.а.

Ын контекстул диалогулуй интеркултурал есте нечесар де а дезволта абилитэць де комуникаре асотивэ ши пашникэ ку колежий алтор етний. Ын Нистрения ла шкоалэ ынтр-о класэ вин копий динтр-о диверситате де медий сочиокултурале, фамилиале, дин диферите етний. Ролул кадрелор дидактиче есте де а промова ун

диалог интеркултурал, трезинду-ле елевилор респектул пентру диверситате културалэ ын контекстул реалитэций комплексе а сочиетэций де астэзь, карактеризатэ прин екзистенца диферителор идентитэць културале. Пентру а лэржи визиуня елевилор асупра фрумусеций, богэцией ши вариетэций културилор колежилор де класэ есте нечесар де а утилиза стратегий дидактиче интерактиве прин каре ый вом антрена пе тоць елевий сэ се манифесте ши сэ се афирме ши сэ се симтэ импортанць. Партичипаря фиекэруя ла диверсе акциунь де суфлет ва консолида елевий сэ менцинэ релаций армониасе ши ый ва ынкуража ын дискуций ши дезбатерь либере.

Ын скопул асигурэрий кондициилор ши опуртунитэцилор де промоваре а диалогулуй интеркултурал, организэм активитэць курикуларе ши екстра курикуларе де суфлет:

– Филе дин «Картя де букате а фамилией меле»;

- Активитатя «Пэринций м-ау ынвэцат...»;
- Активитатя «Лумина вербулуй матерн»;

Сэ промовэм диалогул интеркултурал ын-сямнэ сэ симцим о дескидере а гындирий пен-тру чейлалць, сэ менцинем идентитатя прин конштиентизаря лимбий матерне ши а културый проприй, сэ формэм вииторул култ, конструиинд релацииле интрекултурале.

Ла етапа актуалэ проблема едукацией ин-теркултурале есте деосебит де импортантэ пен-тру каре сынт карактеристиче интенсификаря этнизацией де концинут едукационал, спориря ролулуй лимбий матерне, формаря конштиин-цей де сине а персоналитэций. Ын ачесте кон-диций едукация интеркултуралэ контрибуе ла формаря идентитэций културале, формаря ши дезволтаря сочиетэций чивиле.

Есте нечесар де сублиният кэ стэпыниря уней лимбь стрэине есте импосибилэ фэрэ а те фамилиариза ку култура цэрий а кэрей лимбэ о студиезь. Ку алте кувинте сэ стэпынешть ну нумай лимба ын сине, дар ши «имажиня лумий» оа-менилор каре ворбеск ын ачастэ лимбэ. Култура стрэинэ лимбий матерне концине ын сине фак-торь сочио-култураль каре контрибуе ла креште-ря мотивацией де а ынвэца, де а те дезволта.

Едукация интер- ши мултикултуралэ се кон-ституе ын ной дименсиунь але едукацией, де-стинате формэрий ла елевь а уней конштиинце патриотиче, култивэрий респектулуй ши солида-ритэций фацэ де култура алтор попоаре, дезвол-таря унор компартименте ши атитудинь интер ши мултикултурале, имплицынд симултан афирмаря фиекэрей културь ку нормеле сале спечифиче, дар ши дескидере кэтре алте културь, ын перспектива конструирий уней ной цивилизацияй комуне.

Кончеперя ши абордаря дин ачастэ дублэ перспективэ дуче ла формаря унор компарти-менте спечифиче: аптитудиня де а комуника ефичиент; ынтэриря респектулуй де сине ши а алтора; толеранцэ фацэ де опинииле диферите; адаптаря континуэ ла диверситатя културилор; фруктификаря диференцелор културале ши а валорилор спиритуале, локале ши женерале, ын бенефичиу персонал; рекуноаштерея егалитэций валориче а културилор.

Конклузионьнд, путем афирма кэ атыта тимп кыт сочиетатя ноастрэ девине дин че ын че май плурикултуралэ, едукация интер- ши мул-тикултуралэ ау ун рол бине детерминат ын дез-волтаря персоналитэций елевилор ын калитате де суббекць ай ынвэцэмынтулуй.

Реалитэциле сочиале ын каре трэим се ка-рактеризязэ прин коекзистенца ын ачелаш спациу а уней диверситэць културале: этниче, лингвистиче, релижиоасе, де ырстэ, де орижи-не сочиалэ ш.а. Адеся диференцеле сынт взэу-те ынтр-о маниерэ негативэ, девенинд сурсэ де конфликт ши жустификаре а дискриминэрий. Конструиря уней сочиетэць демократиче база-тэ пе валориле демокрацией требуе сэ айбэ ка пункт де плекаре рекуноаштерея ши пунеря ын валоаре а а ачестор диференце, ка сурсэ уникэ ла суправецуире ши коекзистенцэ ын паче.

Прин едукация мултикултуралэ ши интер-културалэ дерулатэ ын кадрул прочесулуй де едукация ал елевулуй, тынэрулуй урмэрим кэ субъектул сэ девинэ:

- Персоанэ дескисэ кэтре чейлалць, кон-штиент де валоаря пе каре о ау чейлалць ши капабилэ сэ контрибуе ла дезволтаря комунитэ-ций дин каре фаче парте;

- О персоанэ каре конструеште релаций ку чейлалць, ын спиритул содалиритэций шт толе-ранцей;

- О персоанэ каре дореште сэ сэ комуниче ши каутэ солудий де резолваре а проблемелор, ымпреунэ ку чейлалць;

- О персоанэ каре аре принчипий де вяцэ, ка-пабилэ сэ диалогезе ку чейлалаць, сэ трэяскэ ым-преунэ ку чейлалць, ынтр-ун климат де респект, солидаритате ши акчептаре а диверситэций;

- О персоанэ каре штиэ сэ се интегресе ре-спонсабил ын комунитате;

- О персоанэ интегратэ ын култура попору-луй сэу, ын ачелаш тимп дескисэ спре алте кул-турь, капабилэ сэ акчепте ши сэ-й респекте пе чейлалць.

Ынсуширя унор елементе де едукация мул-тикултуралэ, добындирия унор деприндерь, ати-тудинь ши компортаменте базате пе толеранцэ ши респект речипрок конституе палиере реале де инсеркцие комунитарэ ши сочиалэ а тутурор индивизилор.

### *Библиография*

1. Кукош, К., «Едукация. Дименсиунь културале ши интеркултурале» Яшь, 2000.
2. Мындру, М. «Тайнеле комуникэрий». Кишинэу Личеум, 2011.
3. Шептелич, А. «Лумина вербулуй матерн» Киши-нэу, Типография Реклама, 2011.
4. Кукош, К., Педагожие, Едитура Полиром Яшь, 2006.
5. Вайдяну, Г, Юнеско 50- Едукация 1996.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Р.П. Мова, В.И. Кучерявенко*

## К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ В УСЛОВИЯХ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Ключевые слова:* служебная деятельность, психологическое сопровождение, профессионально-психологическая подготовка, стрессогенные факторы, оперативно-служебные задачи, профессионально значимые психологические качества, умения, способности

Современная ситуация развития отечественной психологической науки связана с тем, что психологические знания и рекомендации все чаще используются в различных видах профессиональной деятельности. Это связано с тем, что человеческий фактор, включающий в себя психологические и другие характеристики человека, определяемые в конкретных условиях его деятельности, в совокупности с социально-психологическими качествами личности, уровнем общей культуры, профессионализма и компетентности в современных социальных условиях приобретает особую значимость.

В настоящее время можно наблюдать расширение конструктивных возможностей психологической науки в связи с тем, что к решению многих профессиональных задач в различных сферах все чаще привлекаются специалисты-психологи, а система психологических знаний может стать основой для развития профессионально-психологической компетентности специалиста.

В целом, служебная деятельность сотрудников органов внутренних дел связана с воздействием целого комплекса стрессогенных факторов, что вызывает необходимость наличия у сотрудников психологической компетентности для решения различного рода задач, возникающих в ходе выполнения своих профессиональных функций. Формирование профессионально-психологической компетент-

ности возможно в условиях психологического сопровождения служебной деятельности, которое представляет собой систему организационных и психопрактических мероприятий, направленных на создание социально-психологических условий для успешной реализации профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов посредством обеспечения эффективности организационно-управленческих процессов, мобилизации психологического потенциала личности и служебного коллектива, применения разнообразных психологических технологий.

В условиях современной социальной ситуации, при возрастающей роли человеческого фактора, решение проблемы организации психологического обеспечения служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел представляется наиболее актуальным на основе системного и научного подходов.

Как особая составляющая в структуре психологического сопровождения служебной деятельности, психологическая подготовка в правоохранительных органах впервые была введена в середине 1970-х годов XX века. Психологическая подготовка входит в структуру общей подготовки, переподготовки и повышения квалификации сотрудников правоохранительных органов, являясь составной и неотъемлемой частью общей профессиональной подготовки. В настоящее время в теории и на практике, как правило,

используется понятие «профессионально-психологическая подготовка».

В целом, в науке не представлено однозначное определение психологической подготовки сотрудников правоохранительных органов. Так, например, А.М. Столяренко дает трактовку этого понятия в двух аспектах. С одной стороны, психологическая подготовка – это процесс формирования, повышения и поддержания психологической готовности сотрудников к решению оперативно-служебных задач [3, с. 34]; с другой стороны это система разнообразных форм и методов обучения, направленных на формирование, повышение и поддержание психологической подготовленности личного состава [3, с. 14]. Таким образом, формирование, повышение и поддержание уровня профессионально-психологической компетентности являются ключевыми при организации психологической подготовки сотрудников правоохранительных органов.

Как уже было отмечено, необходимость профессионально-психологической подготовки сотрудников правоохранительных органов в условиях реализации своих профессиональных функций связана, прежде всего, со стрессогенным характером их профессиональной деятельности.

К основным стрессогенным факторам, наиболее часто возникающим в практике правоохранительной деятельности можно отнести:

- ситуации риска, опасности, неадекватное поведение нарушителей и преступников;
- необходимость и постоянную обязанность отвечать за свои действия, поступки, быть ответственным за принятие решения;
- травматизацию психики разнообразными объектами, событиями в ходе выполнения профессиональных функций;
- особые обстоятельства предупреждения, раскрытия и расследования преступлений (внезапность, постоянная готовность к немедленному выполнению профессиональных обязанностей и пр.);
- особую значимость ошибок и их последствий, возникающих в процессе выполнения своих профессиональных обязанностей;
- служебная необходимость выстраивания отношений с правонарушителями;
- конфликтные ситуации взаимодействия и общения с правонарушителями, возникающие в оперативно-служебной деятельности;

- нехватка времени на личные нужды и отдых, интенсивность нагрузок, насыщенность рабочего графика.

- постоянное внутреннее психическое напряжение, связанное с ожиданием возможных резких осложнений обстановки, внезапного выполнения должностных функций.

Реализация сотрудником правоохранительных органов его служебных обязанностей требует наличия целого комплекса психологических качеств, умений, способностей, а именно:

- высокого уровня психофизиологической выносливости, необходимого в связи с ненормированным рабочим временем;

- способности находиться в длительном эмоциональном напряжении, страхе, неопределенности, неуверенности;

- способности к длительному напряжению сенсорных систем в условиях монотонии;

- умения решать служебно-оперативные задачи в ситуациях, связанных с риском и опасностью для жизни;

- умения противостоять в ситуациях вооруженного противостояния преступника;

- способности находиться в состоянии высокой умственной активности (анализ и обобщение постоянно меняющейся оперативной информации, немедленное принятие решений в условиях недостаточности информации и времени, концентрация внимания, запоминание и удержание в памяти большого объема информации и пр.)

- наличия актерских способностей, умение создавать и перевоплощаться в образы других людей, способность разыгрывать разнообразные роли тех или иных личностных, профессиональных, социальных типажей;

- способности осуществлять речевое воздействие в условиях решения оперативно-служебных задач, при межличностном взаимодействии с различными группами правонарушителей;

- умения быть остроумным, находчивым, быстро реагировать в критических ситуациях, способность скрывать истинные намерения, при этом сохраняя естественность поведения.

Все вышеперечисленные психологические качества, а также умения, способности можно развивать, формировать, корректировать в процессе специальной психологической подготовки, которая должна рассматриваться как неотъемлемая часть общей профессиональной

подготовки сотрудников правоохранительных органов.

В связи с этим, профессионально-психологическая подготовка сотрудников правоохранительных органов в условиях служебной деятельности может включать в себя ряд основных направлений:

1) психологический отбор кандидатов для поступления на работу в правоохранительные органы;

2) адаптация сотрудников ОВД к условиям профессионально-служебной деятельности;

3) развитие у сотрудников профессионально значимых психологических качеств, умений, способностей;

4) психологическая подготовка как профессиональной служебной деятельности.

• Все вышеперечисленные направления могут конкретизироваться в следующих видах работ:

• формирование психологической готовности к профессиональной деятельности в соответствии с должностными обязанностями;

• развитие умения ориентироваться в разнообразных специфических ситуациях служебно-оперативной деятельности;

• развитие познавательных способностей, качеств, умений, необходимых в ходе осуществления оперативно-служебной деятельности;

• формирование и развитие эмоционально-волевых качеств личности, развитие волевых навыков, способностей саморегуляции и самоуправления;

• развитие умений ролевого поведения в ситуациях установления контактов, при взаимодействии и коммуникации с различными категориями граждан;

• развитие навыков психолого-педагогического воздействия при конфликтном взаимодействии с гражданами;

• формирование навыков самоконтроля в сложных ситуациях психической напряженности, готовности к психофизиологическим перегрузкам в оперативно-служебной деятельности.

В целом, содержание профессионально-психологической подготовки может быть отражено в следующих основных задачах:

• повышение уровня психологической устойчивости сотрудников правоохранительных органов к воздействию различных стресс-факторов, характерных для органов внутренних дел;

• формирование и развитие у сотрудников специальных психологических качеств, навыков и умений, необходимых для эффективного выполнения профессиональных операций в разнообразных условиях оперативно-служебной деятельности [1].

Профессионально-психологическая подготовка сотрудников ОВД может быть организована в разнообразных формах – обучающие семинары, практические занятия, интенсив-семинары, тренинговые программы и т. д. Все эти формы возможно реализовывать в рамках курсов повышения квалификации.

По мнению Дикарева В.Г., Григорьева В.Н., в качестве основных целей обучения по программам курсов повышения квалификации можно рассматривать:

• создание максимально благоприятных условий для умственного, нравственного, эмоционального и физического развития личности, всемерного развития ее способностей, добиваясь получения сотрудниками прочных знаний, умений и навыков;

• предоставление специального образования на уровне, отвечающем современному законодательству и современным тактикам и методам борьбы с преступностью;

• построение учебных программ в соответствии с международными требованиями;

• формирование личности с развитым интеллектом и высоким уровнем культуры, готовую к осознанному выбору и освоению профессиональных знаний [2].

В целом, профессионально-психологическая подготовка сотрудников правоохранительных органов посредством овладения и совершенствования знаний, умений, навыков, требуемых для успешной реализации профессиональной деятельности является необходимым и важнейшим компонентом общей системы психологического сопровождения служебной деятельности сотрудников правоохранительных органов.

### *Литература*

1. Асямов, С.В. Организация профессионально-психологической подготовки сотрудников органов внутренних дел.// В сб. «Психологические тренинговые технологии в правоохранительной деятельности: научно-методические и организационно-практические проблемы внедрения и использования, перспективы развития». Донецк, 2005.

2. Дикарев, В.Г., Григорьев, В.Н. Современные формы организации обучения в системе дополнитель-

ного образования в рамках повышения квалификации сотрудников правоохранительных органов // Полицейская и следственная деятельность. – 2013. – № 3. – С. 75–89.

3. Столяренко, А.М., Андреев, Н.В., Котенёв, И.О., Хохлова, Н.Г. Программа психологической подготовки сотрудников специальных подразделений ОВД, действующих в чрезвычайных ситуациях, в том числе при вооруженных конфликтах. М., 1997

*М.М. Чобан, А.М. Чобан-Пилецкая*

## РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ МАТЕМАТИКИ

**Ключевые слова:** интеллектуальные способности, логическое мышление, проблемные задачи

Реализация возможностей каждого человека, развитие его духовного богатства, формирование и развитие его интеллектуальных способностей начинается с воспитания и обучения. Интеллект – это способность адаптироваться к новым ситуациям, к обучению на основе опыта, пониманию и применению абстрактных концепций и использованию своих знаний. Ф. Н. Ильясов [1] определяет интеллект как «способность системы создавать в ходе самообучения программы для решения задач определенного класса сложности и решать эти задачи». Основными качествами человеческого интеллекта являются пытливость, глубина ума, его гибкость и подвижность, логичность, доказательственность, критичность мышления, широта (креативность) мышления. Пытливость ума – стремление разносторонне познать то или иное явление в существенных отношениях. Глубина ума заключается в способности отделять главное от второстепенного, необходимое от случайного. Логичность мышления характеризуется строгой последовательностью рассуждений, учетом всех существенных сторон в исследуемом объекте, всех возможных его взаимосвязей с другими объектами.

Многие педагоги и психологи считают, что процесс решения задач является наиболее сложной из всех функций интеллекта и определяется как когнитивный процесс более высокого порядка, требующий согласования и управления более элементарными или фундаментальными навыками. Решение задач – процесс выполнения действий или мыслительных операций, направленный на достижение цели [2]. Процесс решения задачи состоит из следующих основных этапов:

- обнаружение проблемной ситуации;
- постановка задачи, выявление и определение исходных данных, отношений между ними;

- определение цели и выявление отношений между целью задачи и ее исходных данных;
- нахождение решения задачи.

Поэтому задачи являются как целью, так и средством обучения. П. Линдсей и Д. Норман считают [3], что решение задачи представляет собой последовательный переход от одного состояния осведомленности к другому, пока не будет достигнуто требуемое окончательное состояние осведомленности, т. е. решение. Решение задач не только является одним из основных методов обучения, но и эффективным средством активизации самостоятельной деятельности учащихся. При решении задач, и в первую очередь при решении математических задач, развивается логическое мышление как одно из основных составляющих интеллектуального развития.

Процесс усвоения учебного материала содержит следующие этапы [4]:

1. База понимания формируется на основе наблюдения и эксперимента и выполняет стимулирующую функцию;

2. Теоретический уровень достигается в ходе осмысления всей системы эмпирических предпонятий и взаимосвязей между ними;

3. Активизация стремления учащихся к применению теоретических положений на практике формируются, когда абстрактные понятия и способы рассуждений (деятельности) получают конкретные и содержательные интерпретации.

Данная схема относится к любому учебному процессу. Принцип связи теории с практикой требует гармонические связи научных положений с практикой. В процессе преподавания математики связь с практикой осуществляется при решении задач. В процессе решения задач формируются, развиваются и закрепляются:

1. Умение обобщать. Рассматривать частное событие в качестве проявления общего порядка. Умение находить роль частного в общем;

2. Способность к анализу сложных жизненных ситуаций, возможность принимать правильное решение проблем и определяться в условиях трудного выбора;

3. Умение находить закономерности;

4. Умение логически мыслить и рассуждать, грамотно и четко формулировать мысли, делать верные логические выводы;

5. Способности быстро соображать и принимать решения, находить решения в нестандартных ситуациях и развить оригинальность мыслительной деятельности;

6. Навыки концептуального и абстрактного мышления. Умение последовательно и логично выстраивать сложные концепции или операции и удерживать их в уме;

7. Развить интеллектуальные качества необходимые для дальнейшей плодотворной деятельности и адаптации в быстро меняющемся мире.

Таким образом, в процессе обучения задачи выполняют следующие основные функции: обучающая, развивающая, воспитывающая, контролирующая. В принципе, каждая задача выполняет в какой-то мере контролируемую функцию. С нашей точки зрения, особенно важна развивающая функция задач. Развивающий эффект многих задач можно усилить, не ущемляя эффекта остальных функций, если дополнительно:

– искать более рациональные методы решения;

– проводить после решения более глубокий анализ исходных данных;

– обсуждать определенные характеристические свойства цели задач;

– рассмотреть некоторые аналогические ситуации и т. д.

При этом, преподаватель может задать учащимся различного характера вопросы, направленные на:

– сравнение, сходство и различие между определенными понятиями;

– установление характерных признаков понятий;

– установление связей между общим и конкретным, применение общего к конкретному и обнаружение общих черт в конкретных ситуациях;

– установление обратного утверждения для данного утверждения;

– при необходимости найти более простое решение заданной задачи;

– при наличии более одного решения найти по определенным критериям оптимальное решение;

– установление причинно-следственных связей между свойствами определенных понятий.

Чтобы связь теории и практики была более осуществима, необходимо подбирать задачи, имеющие практическое содержание. Некоторые эффективные методы составления задач предложены в [4].

Еще в Древнем Египте обучение математики было на основе решения задач. Составлялись сборники задач с решениями, охватывающие различные жизненные ситуации. Каждое решение играет роль алгоритма для решения подобных ей задач. Формулы открывались эмпирическим путем. Поэтому некоторые из них оказались неверными. Например, площадь произвольного четырехугольника со сторонами  $a$ ,  $b$ ,  $c$ ,  $d$  вычислялась по формуле

$$S = \frac{(a+c)}{2} \cdot \frac{(b+d)}{2}.$$

Эта формула дает приближенный результат только для фигур близких к прямоугольнику. Таким образом, только теория направлена на формирование и развитие активного логического мышления, нахождения правильных принципов решения задач. Более того, только при помощи логических умозаключений можно установить истинность или ложность формул и утверждений.

Общеизвестно, что основными формами логического мышления являются понятия, суждения и умозаключения, а в структуре мышления можно выделить следующие логические операции: сравнение; анализ; синтез; абстрагирование; обобщение. Формы логического мышления и логические операции углубляются и развиваются при изучении теории.

Из опыта прошлых лет авторы заметили определенные трудности для учащихся и студентов в процессе решения проблем, таких как:

– не анализируют достаточно данные, чтобы установить взаимные отношения между ними при постановке задачи;

– часто учащиеся теряют основную идею, которая ведет к решению проблемы;

- не уделяют должного внимания разработке плана решения проблемы;
- не всегда проверяют ответ;
- часто не видят другие способы решения проблемы;
- некоторые ученики имеют плохие навыки вычисления и поэтому основное внимание уделяют не решению проблемы, а числовым расчетам;
- иногда используют механически алгоритмы и формулы, что может привести к неправильным решениям.

Для устранения этих недостатков необходимо обратить внимание на:

- правильное использование математической терминологии;
- формирование и развитие способностей правильно рассуждать с использованием математического языка;
- при решении задач использовать краткие и ясные предложения.

Отметим, что язык математики многообразен. Принцип построения учебного плана по математике, позволяет утверждать, что математические объекты школьной математики относятся к трем языкам: алгебраический, геометрический, теории функций. Меняя формулировку, но оставляя содержание, задачи мы фактически переводим задачу с одного языка на другой. Например, геометрическая задача о нахождение общих точек нескольких фигур, на алгебраическом языке равносильна задаче нахождения решений системы уравнений. При этом замечаем, что метод координат позволяет представлять фигуру при помощи уравнений. В этом случае

метод координат выступает как транслятор с геометрического языка на алгебраический или аналитический и на оборот. Этот факт говорит и об единстве математики как предмета и как метода. Переход от конкретного к абстрактному, позволяет сформулировать реальную задачу в математическую на том языке, на котором задача имеет более простую и ясную формулировку, но часто выбор зависит и от способов мышления исследователя.

Принцип связи теории с практикой требует гармоничной связи научных знаний с практикой. Важность этого принципа объясняется тем, что практика является отправной точкой процесса познания и критерием истины. В процессе преподавания математики связь с практикой обеспечивается при помощи решения упражнений и задач. Практика доказывает необходимость полученных знаний и этим повышает мотивационный уровень изучения математики. Любую задачу можно ориентировать на развитие интеллектуальных способностей обучающихся и повышение мотивации изучения математики.

#### *Литература*

1. Ильясов, Ф. Н. Разум искусственный и естественный. Известия АН Туркменской ССР. Серия общественных наук. 1986. № 6. 46–54.
2. Cioban, M., Cioban-Pilețcaia, A., Sali, L. – Rolul modelelor în organizarea activității individuale a studenților. Studia Universitatis Moldaviae, Științe ale Educației 9, 2013, 171–179.
3. Гиппенрейтер, Ю. Б., Петухова, В. В. (ред.). Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. Москва, 1981.
4. Луну, И., Чобан-Пилецкая, А. Мотивация обучения математике. Кишинэу, Типогр. АНМ, 2008.

**Ю.С. Бондаренко, Р.А. Шеметюк**

## **СТРУКТУРА ПЕРЕГОВОРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ДИАГНОСТИКИ**

*Ключевые слова: диагностика, методики, переговорная деятельность, переговорная компетентность, сотрудники ОВД*

В последнее время все более значительное место среди других задач по обеспечению профессиональной деятельности подразделений органов внутренних дел занимает проблема психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел в экстремальных усло-

виях. В русле современного компетентностного подхода актуально говорить о переговорной компетентности сотрудников органов внутренних дел. Компетентность мы рассматриваем как совокупность необходимых знаний и качеств личности, позволяющих професси-

онально подходить и эффективно решать вопросы в соответствующей области знаний, научной или практической деятельности [5]. Под переговорной компетентностью мы понимаем интегративное явление, включающее в себя наличие у специалиста опыта ведения переговоров и владение им определенными знаниями, умениями, навыками соблюдения этических и правовых норм поведения, неукоснительное выполнение которых позволяет достичь определенного консенсуса по обсуждаемой проблеме и прийти к взаимоприемлемому решению этой проблемы [2]. Переговорная компетентность является значимой составляющей профессионализма специалиста. Она характеризуется умением вести диалог, дискуссию, а также ролевой находчивостью, жизненным и профессиональным опытом общения. Оценка уровня сформированности переговорной компетентности сотрудника включает в себя самоанализ и саморефлексию.

При анализе ситуации, ранее нами было отмечено, что до сих пор многие сотрудники ОВД нашего Приднестровского региона видят, прежде всего, силовой метод решения проблемы. При этом выяснилось, что большинство специалистов не имеют знаний и представлений о психологических методах воздействия в ситуации, связанной с экстремальными условиями суицидального риска или терроризма. К тому же часть работающих специалистов вообще не проходила педагогической подготовки.

Поэтому важным и необходимым представляется разработка проекта направленного на создание условий для совершенствования профессиональной психологической подготовки сотрудников органов внутренних дел, повышение эффективности их деятельности в ситуациях захвата заложников или иных террористических актов.

Мы предлагаем в рамках данного проекта, отдельно осуществлять направленную работу с группой ведения переговоров. В этой работе наиболее значимым будет профессионально-психологический отбор и оценка психологического потенциала личности. Основной целью такого отбора, во-первых будет утверждение решения о принятии в группу, занимающуюся ведением переговоров; во-вторых необходимо разработать программы обучения или подготовки, направленные на повышение квалификации и ли переподготовку.

Говоря о психологической диагностике структуры переговорной компетентности претендентов группу ведения переговоров, необходимо обращать внимание на следующие аспекты: опытность сотрудника, его профессионализм, результативность его деятельности, в том числе личностные и деловые качества. Нужно также учитывать, то, что в процессе такой оценки психологического потенциала будет расти мотивация служебной деятельности, это будет способствовать коррекции поведения и снижению отрицательных проявлений характера сотрудника, стимулировать его личностное и профессиональное саморазвитие.

Но наравне с анкетными данными, беседами и деловыми играми, в качестве основного психодиагностического инструментария так же следует использовать «батарею» или блоки тестов в сочетании с методами математико-статистической обработки данных и экспертных оценок.

В нашей работе мы будем опираться на опыт, разработанный в Академии управления МВД России. Специалистами академии разработана технология психологической оценки сотрудников органов внутренних дел. Суть ее состоит в оценке компонентов психологического потенциала претендентов на основе эмпирически верифицированной концепции десяти компонентов психологического потенциала. В структуру этих десяти компонентов входят психологические качества, которые относятся как к операциональному уровню описания личности, так и к ее социально-психологическим характеристикам, морально-психологическим качествам. Для этих целей специалистами используется Калифорнийский психологический опросник.

Д.Ю. Кузнецов, М.И. Марьин [3] выделяют в структуре личности идеального переговорщика: эффективный стиль общения, гибкость мышления, выносливость, высокий уровень эмоциональной устойчивости, независимость во взглядах и действиях, целеустремленность.

Анализируя мнения психологов-консультантов [1, 4], мы пришли к мнению, что «успешный» переговорщик должен иметь, прежде всего, хорошо развитые вербальные способности, уметь слушать, иметь профессиональную память, способность критически рассуждать, сформированные аналитические качества, стратегическое мышление, языковые (лингвистические) умения и навыки интервьюирования.

О.С. Возженикова [2] предлагает учитывать так же психологические и психофизиологические ограничения к присоединению вероятного кандидата к группе ведения переговоров. Речь идет о таких ограничениях как «хронические заболевания, состояние после перенесенных острых заболеваний и травм, принадлежность к «группе риска», пониженная психологическая устойчивость, склонность к дезадаптации, недостаточный уровень развития профессионально важных качеств, повышенная тревожность, беспокорство, страх, чрезмерная импульсивность, склонность к аффективному реагированию, невыдержанность, эмоционально-вегетативная неустойчивость, раздражительность, обидчивость, конфликтность, склонность к отрицательным эмоционально-оценочным реакциям, защитно-агрессивная или уступчиво-приниженная манера реагирования.»

Снижает успешность деятельности переговорщика такое качество как авторитарность. Авторитарность в свою очередь связана с такими качествами личности, как завышенная самооценка, склонность к следованию стереотипам и слабая рефлексия агрессивность, завышенный уровень притязаний. Успешному переговорщику необходимо использовать все возможности рефлексии, то есть уметь понять другого человека. Немаловажное значение играет развитие эмпатии, идентификации, децентрации, что при развитых авторитарных качествах проявляется слабо и может быть достигнуто только в рамках тренировки самоконтроля, снижению агрессивности и сдерживанию агрессивных актов.

Требования к личности сотрудника-переговорщика мы предлагаем разделить на два блока. Логично предположить, что к первому блоку будут относиться те базовые черты личности, на основе которых будут строиться дальнейшие этапы отбора и подготовки. Ко второму блоку относятся качества, которые должны присутствовать у кандидата-переговорщика, однако они не обязательно хорошо развиты, и их можно развивать и совершенствовать в процессе подготовки, обучения. При этом общительность является одним из наиболее важных профессиональных качеств переговорщика и характеризуется умением вести диалог, ролевой находчивостью, жизненным и профессиональным опытом общения.

Для успешного ведения процесса переговоров специалисту переговорщику необходимо наличие переговорной компетентности. Воз-

женикова О.С. [2] определяет переговорную компетентность как «интегральное личностное образование, определяющее сознательное отношение и конструктивное построение переговорного процесса с отдельными людьми и группами лиц. Она основывается на аутопсихологической, коммуникативной, конфликтной и экстремально-юридической компетентности. К специфическим особенностям можно отнести личностные качества, позволяющие успешно осуществлять переговорную деятельность с использованием средств коммуникации.»

В нашем Приднестровском регионе, мы предлагаем проект, целью которого станет получение и усвоение как научно-теоретических знаний в форме проведения лекций, практических занятий, так и формирования практических умений, навыков в процессе проведения различных тренинговых занятий, которые помогают осознать сотруднику свои сильные и слабые стороны. Это способствует развитию профессионально важных качеств и корректирует влияние отрицательных черт личности, а также влияет на повышение стрессоустойчивости, позволяет отработать психологические приемы воздействия на преступника.

Проведение профессионально-психологического отбора в группу ведения переговоров в нашем регионе, основываясь на опыте зарубежных ведомств, мы предлагаем осуществлять так же в два этапа.

На первом этапе следует подвергнуть анализу информацию кадровых аппаратов, сведения о степени развития способностей, информацию о состоянии здоровья, о физических, деловых, психологических профессионально значимых качествах кандидатов и их психофизиологических особенностях. Для этого мы предлагаем анализировать материалы личных дел, результаты прежнего обучения, опыт боевой и служебной подготовки, сведения об общественной активности и социально-психологическом статусе, сведения из психодиагностических и лечебных подразделений медицинской службы, а так же другие требующиеся источники информации. По итогам анализа в дальнейшем допускается принимать решение по тем претендентам, которые уже по этим феноменологическим признакам не должны включаться в штат группы, отвечающей за ведение переговоров.

На втором этапе отбора сотрудников ОВД мы предлагаем проводить психологическое те-

стирование оставшихся кандидатов с целью определения уровня развития профессионально важных качеств. Список разработанных для этого методик и приемов довольно внушителен и многообразен. Это методика ТАТ, тест Кеттелла, восьмицветовой тест Люшера, графические проективные тесты (свободный рисунок, тест «дом-дерево-человек» – Д-Д-Ч и тематический рисунок «ситуация заложника, тематический тест «рисунок переговорной ситуации»), многофакторные личностные опросники СМЛ, опросник СРІ, тест на уровень субъективного контроля (УСК) и другие.

Также в несколько этапов мы предлагаем осуществлять диагностику психологического потенциала личности переговорщика.

На первом этапе оправдано использование экспресс-методик, которые позволяют выделить наиболее общительных и дружелюбных кандидатов.

С этим намерением на первом этапе могут быть применены тесты, целью которых является исследование широты социальных контактов, так же подойдут проективные тесты на актуальное состояние человека (восьмицветовой тест Люшера) и графические проективные методики (свободный рисунок, тест «дом-дерево-человек» и т. д.). Помимо предложенных тестов целесообразно использовать предложенный О.С. Возжениковой [2], тематический тест «рисунок переговорной ситуации», позволяющий исследовать отношение кандидата к переговорному процессу, его позицию, уровень творческого потенциала, способность прогнозировать ситуацию, схематичность, конкретность подхода, степень вживаемости в обстановку. Тематический рисунок имеет также тренинговое значение, являясь способом диагностики, контроля и наблюдения за изменением установки и отношения к ситуации, своей роли, персонажам рисунка и реальным событиям.

На втором этапе нам представляется оправданным проведение целенаправленной психологической диагностики профессионально важных качеств, позволяющей глубоко оценить личность. Данные этой диагностики так же помогут сориентировать психолога в подборе программы тренинга, в основу которой входят отдельные группы обучения.

Многофакторные личностные опросники, такие как СМЛ, СРІ, как нельзя лучше оправдают цели данного этапа.

Третий этап диагностики, по нашему мнению, должен предполагать исследование эмоциональной устойчивости претендента в переговорах. На данном этапе целесообразно включать такие методики как тест на уровень субъективного контроля (УСК), психофизиологические методики, (например, КГР, РДО, теппинг-тест).

На последнем этапе мы предлагаем эксперту-психологу организовать индивидуальную беседу с кандидатом, целью которой должно стать выявление сведений о внутренних ресурсах, психологическом потенциале и особенностях переговорной компетентности будущего переговорщика.

Важно иметь в виду, что в случае неудовлетворительных результатов собеседования или тестирования, можно говорить о двух вещах: либо об отсутствии необходимых способностей и качеств, либо о нежелании претендента в данный момент быть обследованными или нежелание работать в составе группы. В сомнительных случаях окончательное решение мы предлагаем принимать в зависимости от особенностей каждой ситуации после проведения психологически ориентированного индивидуального собеседования.

Мы считаем, что отбор переговорщиков должен осуществляться строго на добровольной основе и принимать во внимание индивидуальные особенности кандидатов. В рамках собеседования, деловых игр, тренинговых занятий проводимых в рамках запланированного нами проекта, направленного на создание условий для совершенствования профессиональной психологической подготовки сотрудников органов внутренних дел, оценивать способность сотрудников дебатировать в стрессовых ситуациях, профессиональную наблюдательность, быстроту реакции, самообладание, эмоциональную устойчивость; наличие необходимых интеллектуальных, коммуникативных качеств, владение различными стилями общения (директивным, понимающим, убеждающим), в том числе на невербальном уровне (с помощью жестов, позы, мимики, интонаций голоса).

Процесс исследования и развития важных качеств кандидата в группу переговорщиков, изучения его переговорной компетентности должен быть объективным и сам кандидат должен быть сопричастен этому процессу. Наиболее важным нам представляется, то, что психоло-

гическое изучение важных качеств кандидата в группу переговорщиков должно быть направлено на выявление внутренних психологических ресурсов, зоны его ближайшего развития.

Переговорная деятельность в экстремальных условиях требует от переговорщика актуализации личностного потенциала: ценностно-смысловых ориентиров, когнитивно-прогностических, коммуникативных качеств, организаторских способностей. Отсутствие успеха в процессе коммуникации формирует отрицательный опыт, который порождает стремление избегать подобных ситуаций в будущем. Именно поэтому методики измерения переговорной компетентности, выбранные нами, связаны с изучением поведения, эмоциональности, способности к общению и особенностей мышления.

Психологическое обеспечение переговорной деятельности сотрудников ОВД в экстремальных условиях зависит от многочисленных факторов, которые, как правило, выходят за

рамки полномочий и возможностей психолога подразделения. Поэтому решение этой задачи занимает не только важное место в работе психологической службы, но и является важнейшим направлением работы руководителей с личным составом.

#### *Литература*

1. Андреев, Н.В., Вахнина, В.В. и др. Методы диагностики и развития психологического потенциала руководителей органов внутренних дел: учеб.-метод. пособ. – М., 1996. – 78 с.
2. Возженикова, О.С. Переговорная компетентность руководителей органов внутренних дел и психологические пути ее совершенствования: дис. канд. психол. наук. – М., 2004 – 114 с.
3. Кузнецов, Д.Ю., Марьин, М.И., Вахнина, В.В. Психологическое обеспечение переговорной деятельности сотрудников органов внутренних дел в ситуации захвата заложников. – ВИПК МВД России Москва, 2016. – 138 с. .
4. Мокшанцев, Р.И. Психология переговоров. – М.–Новосибирск, 2002. – 124с.
5. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.

*С.Н. Гончар*

## **К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКА ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ**

*Ключевые слова:* личность, сотрудник органов внутренних дел, психологические качества личности, профессиональная деятельность, профессиональная деформация личности, психологический потенциал

В современном мире правоохранительная система ставит особые условия к личности каждого сотрудника и требует от них максимальной реализации своего потенциала во время выполнения поставленных задач [1]. Что, в первую очередь, связано с их выполнением важной для социума миссии – обеспечение правопорядка, мирной и спокойной жизни всех граждан государства. Профессиональная деятельность сотрудников правоохранительных органов зачастую связана с выполнением служебных задач с непредсказуемым исходом. Это предполагает высокую степень ответственности сотрудников за принятые ими профессиональные решения. Эффективность правоохранительной деятельности зависит не только от знаний, умений и навыков сотрудников, но и от их личностных свойств. Вследствие этого в число профессиональных требований, предъявляемых к сотруд-

никам правоохранительных органов, входят соответствующие психологические качества личности, обеспечивающие успешность служебно-профессиональной деятельности (Андреева И.А., Пажильцев И.В., 2006; Безносков С.П., 2004; Пряхина М.В., 2001). Актуальность исследования личности сотрудников органов внутренних дел обусловлена высокой социальной значимостью их профессиональной деятельности.

Для создания проекта психологического сопровождения профессионально-личностного развития сотрудников правоохранительных органов важно разработать психологическую модель личности. Современная психологическая модель сотрудника правоохранительных органов выходит за рамки традиционных представлений о нем как носителе сформированных в ходе образования профессионально-значимых качеств и исполнителе освоенных в учебной де-

тельности оперативно-служебных функций. В качестве ведущих целевых ориентиров профессионального становления современного сотрудника правоохранительных органов исследователями предлагаются психологические характеристики личности: рефлексия, профессиональное самосознание, мотивация профессионального выбора, профессиональная идентичность, ответственность, самоконтроль, саморегуляция, психологическая устойчивость, творческий потенциал, адаптация к стрессогенным условиям службы и др. [6]

Рассматривать психологическую модель личности сотрудников правоохранительных органов необходимо исходя из особенностей их профессиональной деятельности. Так, Борисова С.Е. в профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов выделяет следующие компоненты [1]:

1) профессионально-нравственный компонент. У сотрудников ОВД должен быть сформирован комплекс нравственных качеств (чувство профессионального долга, честность, принципиальность и т. д.), позволяющий наиболее эффективно решать профессиональные задачи. Нравственный компонент чрезвычайно важен в силу того, что строгое соблюдение закона возможно тогда, когда сотрудники хорошо понимают и осознают нравственные нормы. Каждый сотрудник ОВД в первую очередь должен осознать нравственный смысл своей профессиональной деятельности.

2) профессионально-интеллектуальный компонент. Выражается в способности сотрудников самостоятельно принимать профессиональные решения и их реализовывать.

3) профессиональный эмоционально-волевой компонент. Включает в себя психологическую устойчивость сотрудника, его способность к саморегуляции и самоконтролю. Важным составляющим является наличие у него необходимых психологических качеств для данного вида профессиональной деятельности.

4) профессиональная подготовленность. Подразумевает наличие умения у сотрудников ОВД оперативно принимать правильные решения и самостоятельно выполнять профессиональные действия.

Профессиональная высококомпетентность складывается как интегральное свойство личности, которое описывает ее стремление и умение осуществить собственные возможности (зна-

ния, умения, опыт, личностные качества и др.) с целью эффективной работы в правоохранительной сфере.

Обеспечивает продуктивность работы сотрудника правоохранительных органов и реализацию его профессиональных функций психологический потенциал работника. По мнению С.В. Величко психологический потенциал выступает как психологическое явление, которое представляет собой процесс непрерывного самосовершенствования и стремления к личностному и профессиональному развитию [2: с.126–127]. Структурно психологический потенциал личности сотрудников органов внутренних дел формируется из следующих компонентов:

1) личная профессиональная концепция (субъективное, личностное видение системы ключевых профессиональных трудностей, содержания, методов и способов труда, проблем в организации взаимодействия и индивидуальной работы и путей их разрешения).

2) одним из ведущих компонентом в структуре психологического потенциала личности сотрудника правоохранительных органов выступает ее мотивационный компонент, включающий в себе мотивы выбора профессии сотрудника правоохранительных органов, удовлетворенность ею, устойчивый интерес к выбранной специальности, установку на продуктивную и высокоэффективную деятельность.

3) способность к самодетерминации;

4) нравственно-психологические качества (отображают высоконравственные обязательства и моральные нормы поведения работника органов правопорядка);

5) познавательные и интеллектуальные качества. Важным компонентом личности сотрудника правоохранительных органов, от которого зависит степень сформированности его профессиональных умений, является интеллект;

6) эмоционально-волевые качества, а также высокий эмоционально-волевой статус, стремление и готовность преодолевать трудности, возникающие в процессе служебной деятельности;

7) коммуникативные качества. Сотрудник правоохранительных органов обязан успешно решать разнообразные коммуникативные задачи: устанавливать и поддерживать психологический контакт с различными категориями граждан, уметь внимательно слушать и понятно объяснять, располагать к себе людей, знать хо-

рошо социальные нормы, позволяющие сотруднику ориентироваться в ситуации коммуникативного взаимодействия с разной категорией населения.

Обзор современной научной литературы [4, 5] позволил выделить значимые психологические качества сотрудника органов внутренних дел:

- профессионально-психологическая направленность личности;
- психологическая устойчивость;
- волевые качества (способность владеть собой в трудных моментах, решимость, стойкость, здравая склонность к риску);
- коммуникативные качества (способность моментально устанавливать связь с разными категориями людей, регулировать и поддерживать доверительные взаимоотношения);
- способность оказывать психологическое воздействие на людей при решении различного рода служебно-оперативных вопросов;
- профессионально-значимые познавательные качества (профессиональная наблюдательность и внимание, профессионально развитая память, творческое воображение, профессионально-сформированное мышление, predisposition к интенсивной умственной работе);
- умение ориентироваться в трудной ситуации.

Представленные качества личности являются важнейшим условием профессионального становления работника органов внутренних дел. Отсутствие либо недостаточное формирование данных качеств мешает нормальному осуществлению сотрудниками своих функциональных обязанностей, порождают оплошности в его деятельности, провоцируют процессы профессиональной дезадаптации и профессиональной деформации личности.

Профессиональная деятельность сотрудника органов внутренних дел относится к разряду «сложных» специальностей, предъявляющих

высочайшие психологические и психофизиологические запросы к работникам. Личность сотрудника органов внутренних дел отличается сложностью и многогранностью. Регулирование в правоохранительной деятельности личностной позиции каждого работника будет способствовать повышению эффективности их профессиональной деятельности.

Психологическая модель личности сотрудников правоохранительных органов Приднестровской Молдавской Республики позволит на этапе профессионального отбора обеспечить подбор наиболее подходящих кандидатов при помощи диагностики соответствия её параметрам и осуществлять психологическое сопровождение личностного развития сотрудников правоохранительных органов.

### *Литература*

1. Борисова, С.Е. Профессиональные стереотипы как предпосылка и проявление профессиональной деформации сотрудников полиции // *Профессионал*. 2001. № 2.
2. Величко, С. В. Роль личностного потенциала в процессах социальной реадaptации // *Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы*. 2004. № 1 (17).
3. Приказ Министра внутренних дел Приднестровской Молдавской Республики от 21 января 2003 года N 25 (САЗ 03-8) «Положение о прохождении службы в органах внутренних дел Приднестровской Молдавской Республики» // [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://zakon-pmr.com/DetailDoc.aspx?document=59254>
4. Простяков, В.В. Психологические требования к личности и профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел // *Юридическая психология*. – 2012. – № 1. – С. 2–7.
5. Стрельникова, Ю.Ю. Специфика изменений личности сотрудников органов внутренних дел в процессе длительной профессиональной деятельности // *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2014. № 1 (61). С. 201–207.
6. Ходяков, Н.В. Методологические подходы к организации воспитательной работы по развитию личности сотрудника полиции. *Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания»*. № 7(41). Сентябрь 2015. Режим доступа: [www.grani.vspu.ru](http://www.grani.vspu.ru)

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА

*Ключевые слова:* ранняя профориентация, профессиональное самоопределение, профессиональное становление, дошкольный возраст

Подготовка к подбору профессии является существенной частью совершенного и гармоничного формирования личности, и ее следует изучать в равенстве и взаимодействии с нравственным, трудовым, интеллектуальным, политическим, эстетическим и физическим совершенствованием личности, т. е. со всей системой образовательного процесса. В законе «Об образовании» ПМР в с. 12, п. а) говорится, о необходимости «обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации...» [1]. Проблематика профессионального самоопределения личности является предметом научного интереса многих ученых, так как это один из важных моментов становления личности.

Содержание понятия профессионального самоопределения выдвигается не только как выбор конкретной профессии, но часто и выбор всей линии жизни. Важная цель профессионального самоопределения – это систематическое формирование у дошкольника готовности рассматривать себя развивающимся в пределах указанного времени и пространства, постепенно совершенствуя личные возможности и максимально их реализуя. Столь важной проблемой занимались такие исследователи как: Э.Ф. Зеер, Е.А. Климова, В.П. Кондрашова, Н.С. Пряжникова, В.И. Тютюнник.

Профессиональное становление невозможно искусственно отделить от жизненного пути человека в целом. Впервые это было обстоятельно продемонстрировано в работе Ш. Бюлера, подчеркнувший, что большее количество людей проходит через отдельные стадии развития в похожие возрастные периоды, причем им свойственно и стадии профессионального развития. Последующие исследования в этой области позволили вывести два главных вывода: во-первых, необходимо предусмотреть профессиональное развитие как процесс, продолжающийся всю жизнь; во-вторых, профессиональный путь человека и его основные этапы прочно связаны с возрастным развитием и общим образованием личности, в связи с этим возни-

кает вопрос о критериях выявления стадий в непрерывном процессе профессионального образования (Е.А. Головаха, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, В.И. Логинова).

Т.В. Кудрявцев, первый психолог, основательно разработавший проблему профессионального становления человека, в качестве критериев выявления стадий выбрал отношение личности к профессии и уровень реализации деятельности. Он определил четыре стадии:

- 1) «возникновение и формирование профессиональных намерений;
- 2) профессиональное обучение и подготовка к профессиональной деятельности;
- 3) вхождение в профессию, активное ее освоение и нахождение себя в производственном коллективе;
- 4) полную реализацию личности в профессиональном труде» [3, с. 51–59].

Профессиональное становление содержит длительный период онтогенеза личности. При таком предварительном подходе профессиональное развитие практически полностью совпадает с онтогенезом человека, если учитывать онтогенез как жизнь индивида со дня рождения до старости. Отсюда исходит, что есть все права считать профессиональное становление процессом, пронзаемый всю жизнь человека.

Дошкольный возраст является периодом первоначального, неопределенного профессионального самоопределения, возникновения эмоционального предвкушения последствий личного поведения и самосознания, также является первоначальным этапом усвоения общественного опыта и бурного психического развития [4]. Именно в этом возрасте протекают бурные изменения во всех аспектах, начиная от совершенствования психофизиологических функций, и завершая появлением сложных личностных новообразований.

Деятельность по профессиональному самоопределению в дошкольном возрасте, на наш взгляд, содержится в специально организованном уведомлении дошкольников о мире про-

фессий через игровую деятельность, которая формирует у них определенный опыт профессиональных действий, профессионального поведения. Под профессиональным самоопределением дошкольников мы понимаем особый осознанный выбор ребенком, интересующий его область профессиональной деятельности на основе активного участия в игровой деятельности.

В основе понятия профессиональное самоопределение дошкольников лежит осознание ими общественной роли труда вообще и профессионального труда в частности, которое добывается путем длительной и сложной работы и является, предэтапом профессионального выбора. Профессиональная направленность личности дошкольника аргументируется нами как яркая склонность к определенной группе ролей, которые свойственны одному из пяти типов профессий (Человек – Человек, Человек – Техника, Человек – Знак, Человек – Природа, Человек – Художественный образ).

На наш взгляд, главным направлением совершенствования профессионального самоопределения дошкольников является формирование у них определенных знаний, умений, навыков. Для продуктивного самоопределения необходимы знания о себе, своих способностях, склонностях; представления об окружающем мире и мире профессий; об окружающих людях. В состав умений и навыков, указывающих на продуктивность самореализации, можно выделить умения самоосознания и самооценки, саморазвитие; навык эффективно взаимодействовать с окружающими людьми.

Мы считаем, для совершенствования умений и навыков благополучного профессионального самоопределения детей необходимо применять игры профессионального характера. Под профессиональной игрой мы понимаем особый вид игры, который трактуется присутствием определенной профессиональной темы, в которой изображается производственная ситуация, профессиональная среда, профессиональное поведение и возникает эмоциональное профессиональное распознавание, при естественной реализации ребенком конкретных ролей. Организация в процессе игровой деятельности направления ребенка в явлениях общественной жизни, основным звеном которых оказывается труд и профессиональная деятельность взрослых, формирует у дошкольников упорядочен-

ные, детальные и разнообразные знания о мире профессий, разных видах труда взрослых, о своем потенциале, на базе которых и формируется их профессиональное самоопределение.

По нашему мнению, одним из дополнительных направлений совершенствования профессионального самоопределения дошкольников исходит: профессиональное просвещение, значение которого заключается в формировании у детей знаний о труде взрослых, о профессиях и производстве, об орудиях труда, о процессе труда и о свойствах необходимых людям разных специальностей.

Также следует отметить, что одной из первых предпосылок в деятельности по профессиональному самоопределению дошкольников, является упорядоченное формирование ключевых психических процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, воображения детей с применением психогимнастических упражнений. Ведь чем быстрее и чем лучше научится ребенок руководить своими органами чувств, тем быстрее, полнее и всесторонне будет его развитие.

Следует подчеркнуть и тот факт, что наиболее значимые свойства для профессионального самоопределения устанавливаются, не только специальным влиянием, но общим характером взаимоотношений ребенка со взрослыми и другими детьми. Этот процесс получения представлений о профессиональной деятельности взрослых у детей идет из различных источников: от родителей, педагогов, психологов, от ровесников и детей более старшего возраста, а также из своих личных наблюдений за взрослыми. Все-таки узнав от кого-либо о каком-то роде деятельности или профессии, дошкольник старается узнать, как выполняется, как протекает данная работа и кто ее реализует.

Следует отметить, что проекты профессионального становления персонифицированы. Для одного человека профессия устанавливает смысл его жизни, является делом всей его жизни, для другого служит фоном, средством возмещения лично важных запросов, третий не придает ей никакого значения, – т. е. профессия имеет различный личностный смысл.

Основная потребность ребенка-дошкольника заключается в общей жизни со взрослыми, которая в современных исторических условиях напрямую не удовлетворяется, и жизнь ребенка проходит в условиях опосредующей, а не пря-

мой связи с миром. «Главное значение для дальнейшего профессионального самоопределения имеют первоначальные трудовые испытания – реализация несложных действий по уходу за одеждой, растениями, уборке помещений и др. Эти трудовые действия формируют интерес к труду, составляют основание воспитания положительной мотивации к любой деятельности вообще, обогащают представления детей о труде взрослых» [5, с. 274]. Позитивное влияние на последующее профессиональное самоопределение имеют представления о труде взрослых. Для их формирования обоснованно наблюдение за работой взрослых, а затем изложение содержания труда. Итогом профессиональных игр, реализация простых видов труда, наблюдения за трудом взрослых становится «самоопределение» детей на базе различения видов труда и сравнения различных профессий. Но, психологическое и педагогическое понятие «ранняя профессиональная ориентация», свойственно детям дошкольникам, психологами и педагогами не обосновано, так как в научной психологической и педагогической литературе оно не встречается. Нами был проведен опрос родителей по данной проблеме. Следовало решить задачу: выявить отношение родителей детей подготовительной к школе группы к данному вопросу. Для организации исследования нами была составлена анкета для родителей «Ранняя профориентация, «за» и «против». В анкетировании принимали участие родители подготовительных к школе групп. В начале анкетирования мы предложили родителям ответить на вопрос: что такое профориентационная деятельность с детьми дошкольного возраста. Все ответы были условно разделены нами на три группы:

– родители первой группы считают, что профориентационная деятельность с детьми заключается в психологической диагностике способностей к определенной деятельности;

– вторая группа осознает под ранней профориентацией знакомство дошкольников с миром профессий, рассказы педагогов о разных профессиях;

– третья группа подтверждает, что под этим понятием необходимо понимать специальную профессиональную подготовку к определенной специальности с раннего возраста.

На вопрос, считают ли родители, нужным уже сейчас сориентировать дошкольника

на дальнейший выбор профессии, не большая часть из них ответили положительно; некоторые из них считают, что ранняя профориентация не имеет смысла; многие опрошенные затруднились с ответом. При определении, кто, по мнению родителей, должен заниматься организацией профориентации у детей дошкольного возраста, ответы распределились хаотично. Некоторые считают, что дошкольные образовательные организации; другие считают, что родители; последние ответили – специальные организации; у некоторых отсутствовал ответ. Но все-таки небольшая часть родителей отметили, что в их ОДО профориентационная работа с дошкольниками организуется, и они считают это очень важным; другие подчеркнули, что такая работа организуется, но считают ее ненужной, меньше половина респондентов отметили, что профориентационная работа не организуется, но она важна; такая же половина ответили, что профориентация не организуется, и они не считают ее важной.

Таким образом, на наш взгляд, проблема профессионального самоопределения, действительно актуальна для периода дошкольного детства. При этом понятие «профессиональное самоопределение» родителями также не сформулировано, каждый из них вкладывает в него свой смысл, однако, мы наблюдаем, что большинство родителей, осознают значимость профессионального самоопределения и более того, готовы активно сотрудничать с организацией дошкольного образования в данном направлении.

### *Литература*

1. ВАА об образовании (текущая редакция по состоянию на 29 июля 2018 года)
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
3. Кудрявцев, Т. В., Шегурова, В. Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // *Вопр. психол.* 1983. № 2. С. 51–59.
4. Логинова, Н.В. Основы профориентации: учеб.-метод. пособие / Н. В. Логинова; Под ред. В. В. Жиделевой; М-во образования и науки Рос. Федерации, Сыктывкар. гос. ун-т. – Сыктывкар: Изд-во Сыктывкар. ун-та, 2004 (РИО СГУ). – 78 с.
5. Профориентация. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 496 с.

## КУЛЬТУРА УСТНОЙ РЕЧИ УЧИТЕЛЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

*Ключевые слова:* компетенция, компетентность, точность, правильность, выразительность, интонация, дикция

Система образования и воспитания – главный источник умножения интеллектуального потенциала общества. Ключевое положение в данной системе занимает учитель, поскольку именно он определяет прогресс общеобразовательной школы. Успех образования прежде всего зависит от личности учителя, его творческого потенциала, общекультурной подготовки и профессиональной компетентности.

В Педагогическом словаре под профессиональной компетентностью учителя понимается «владение учителем определенной суммой знаний, умений, навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания».

Понятие «профессиональная компетенция» современными учеными (В.А. Сластениным, А.В. Хуторским, Р.А. Рогожниковой, И.А. Зимней и др.) определяется как уровень сформированности знаний, умений, способностей, инициатив личности, необходимых для выполнения конкретной деятельности. Вслед за названными исследователями термин «компетенция» мы понимаем именно как процесс формирования предметного круга знаний, умений, как развитие способностей, инициатив, которыми необходимо овладеть.

Понятие «компетентность» можно определить как результат сформированности этих знаний и умений, способов их применения, влияющий на эффективность профессиональной деятельности.

В контексте проблемы формирования профессиональной компетентности учителя в последние десятилетия активно ведутся исследования в новой области педагогической риторики – «грамматики речевого поведения учителя», важнейшим компонентом которой является культура устной речи.

Устная речь учителя является важнейшим средством реализации задач обучения и воспитания учащихся, она призвана обеспечить: продуктивное общение, взаимодействие между

педагогом и учащимся; положительное воздействие учителя на сознание, чувства школьников с целью формирования у них знаний, мотивов деятельности; полноценное восприятие, осознанное закрепление знаний в процессе обучения; рациональную организацию учебной и практической деятельности учащихся. Как справедливо отмечала проф. Т.А. Ладыженская, «научиться владеть устной речью в ее планирующей, познавательной и воздействующей функции» значит «научиться владеть важнейшим профессиональным умением учителя вообще, учителя-словесника особенно».

Ученые Т.А. Ладыженская, Н.А. Ипполитова, А.К. Михальская и др. в своих исследованиях отмечают, что понятие «речь учителя» употребляется в значении устной речи педагога, в отличие от письменной.

Устная речь учителя – речь звучащая, произносимая, создаваемая «живым словом» педагога, что предполагает наличие словесной импровизации, имеющей место в процессе говорения. В условиях педагогического говорения присутствуют адресаты речи (обучаемые), что дает возможность учителю учитывать их реакцию, особенности (уровень знаний, интересы и т. д.). Устная речь педагога имеет следующие особенности: высокий уровень оценочности, экспрессивности, выразительности; избыточность и лаконизм; прерывистость; возможность использования невербальных средств общения: фонационных (голосовых), кинетических (жестов, мимики), телодвижений.

Устная речь педагога используется в разных сферах общения: научной, цель которой – сообщение (лекция, урок); публицистической, имеющей цель – воздействие (агитационная речь учителя, интервью); разговорной, ее задача – общение (беседы с учащимися) и может иметь форму монолога (лекция, комментарий и др.) и диалога (опрос на уроке; беседы с учащимися, коллегами, родителями учащихся).

Между тем, наблюдение за устной речью студентов и учителей показывает, что в последнее время наблюдается снижение уровня

ее культуры, что проявляется в наличии в ней ошибок, среди которых наиболее типичными являются следующие:

– акцентологические ошибки (говорят *повтóрим, бáловать, звóнит* вместо *повторím, баловáть, звонít*);

– грамматические ошибки, связанные с неправильным использованием в речи составных и собирательных числительных (*пять детей, два поступающих* вместо *пятеро детей, двое поступающих*); с неверным употреблением предлогов и падежей (*нужно отметить о таких фактах как* вместо *нужно отметить такие факты как*);

– нарушение чистоты речи вследствие частого повторения слов-паразитов, засоряющих ее (*вот, ну, значит, как бы*); использование выражений, которые можно квалифицировать, как «профессиональные просторечия» или «профессиональные жаргонизмы» (Т.А. Ладыженская), например: *Расскажи правило* (вместо *сформулируй правило*). *Ты не сказала пример* (вместо *Ты не привела пример*);

– нарушение точности речи, прежде всего – смешение паронимов (*освоить – усвоить, целый – цельный, ложный – логический, одеть – надеть* и др.);

– нарушение этических норм, проявляющееся в неправильных обращениях к ученикам («*Эй, что сидишь?*», «*Ну, ты, скажи*»), грубых, бестактных замечаниях («*Закройте рты!*», «*Сиди молчи*») и др.;

– монотонность, невнятность устной речи некоторых неопытных педагогов, отсутствие в ней четкой группировки слов вокруг логических центров, плохая дикция, т. е. нечеткая артикуляция слов, что затрудняет восприятие и понимание устного текста.

В связи с этим в последние десятилетия филологи, педагоги, психологи в своих исследованиях все чаще поднимают проблемы культуры устной речи, выявляют причины ее снижения. Многие ученые считают, что большинство ошибок в устной речи – отражение общей культурно-речевой ситуации в современном обществе. Одной из причин снижения культуры устной речи является упадок культуры чтения, получение информации через телевидение, Интернет, ставшими реальным конкурентом книге. Некоторые филологи связывают низкий уровень грамотности с трудностями русского языка, наличием в нем большого количества исключений,

вариантов ударения, частных норм произношения и т. д. Кроме того, в поликультурном Приднестровье наблюдается процесс взаимодействия языков, результатом которого являются интерференция, влияние произношения других языков.

Речь – это визитная карточка каждого человека в обществе, показатель его грамотности, общей культуры, эрудиции. А для педагога, профессия которого связана с повышенной речевой ответственностью, владеть «нормальной» устной речью недостаточно, необходима речь искусная, мастерская, то есть иной уровень ее качества. Ученый Л.Г. Антонова отмечала, что «говорить и писать как учитель для педагога одновременно означает утвердить себя как личность в данной социальной среде, а самое главное, на наш взгляд, обеспечить себе как в профессиональном, так и в межличностном плане равноправный контакт во взаимодействии с партнерами».

Устная речь педагога – основное орудие педагогического воздействия и одновременно образец для учащихся. Для того, чтобы способствовать успешному выполнению педагогических задач, устная речь учителя должна соответствовать определенным требованиям, обладать определенными коммуникативными качествами – «такими свойствами речи, которые помогают организовать общение и сделать его эффективным» (Б.Н. Головин). Наблюдение за устной речью учителей и данные анкетирования позволяют выделить следующие требования к устной речи учителя.

1. **Правильность** устной речи педагога, которая обеспечивается ее нормативностью, полным соблюдением литературно-языковых норм (орфоэпических, акцентологических, грамматических и пр.). Правильная, грамотная речь учителя должна быть образцом для учащихся, примером того, как нужно говорить, строить высказывания, вызывать у обучаемых желание совершенствовать свою речь.

2. **Точность** – это прежде всего терминологическая точность, терминологическая культура речи учителя, которая предполагает владение в совершенстве терминологией преподаваемых дисциплин, правильное использование терминов в речи, умение лингвистически корректно давать задания учащимся.

3. **Уместность**, коммуникативная целесообразность общения – умение педагога учиты-

вать ситуацию общения и выбирать для конкретных задач и обстоятельств вербальные и невербальные средства общения, четкую постановку вопросов, различные способы привлечения внимания, правильный выбор тона и стиля общения.

4. **Понятность (доступность)** речи, которая достигается синтаксически правильным построением предложений, использованием учителем в устной речи пауз, логического ударения.

5. **Выразительность** речи, от которой во многом зависит эффективность работы учителя. По отношению к устной речи целесообразно выделить выразительность лексическую, эмоциональную, фонетическую. Лексическая выразительность – свойство речи, основанное на использовании в ней точных, ярких, образных слов (тропов) и словесных оборотов (фразеологизмов), пословиц, поговорок. В целях профессионального самосовершенствования учителю важно постоянно обогащать свою речь, используя ее лексическое богатство.

В устной речи учителя значительную роль играет фонетическая выразительность – умение владеть хорошим и грамотным произношением, ритмикой, темпом и голосом. Учителю следует постоянно следить за своей дикцией. Хорошая дикция педагога обеспечивается строгим соблюдением артикуляционных характеристик звуков. Нечеткая артикуляция приводит к невнятной речи и затрудняет понимание текста.

Для устной речи педагога очень важным является правильное использование интонационных средств выразительности: логического ударения (выделение во фразе главных по смыслу слов путем повышения или понижения голоса), изменения темпа речи, пауз, правильной громкости речи. Не уместен для учителя неразборчивый, сиплый голос, «пулеметный» темп речи, еще хуже крик, визг, являющиеся показателями неуважительного отношения к учащимся и препятствующие установлению с ними контакта. Данные проведенного анкетирования студентов показывают, что они предпочитают слушать преподавателей с голосом средней громкости,

убедительным, заинтересованным тоном, нормальным темпом речи. А.С. Макаренко учил молодых педагогов: «Настроение у вас может быть каким-угодно, а голос у вас должен быть настоящим, хорошим, твердым ...».

Эмоциональная выразительность – насыщенность чувствами произношения слов, речи в целом. По данным исследований, понимание речи примерно на 40 % зависит от ее экспрессивной партитуры. Учителю, продуцирующему устный текст, важно выразить искреннее отношение к произносимому, поэтому особенное значение в устной речи учителя имеет «артистичность» интонации, являющейся «душой устной речи» (К.Г. Станиславский).

6. Правильное использование учителем **невербальных средств общения**: мимики, жестов, поз, дополняющих устное вербальное общение. Педагогу важно обращать внимание на свою мимику, менять ее в зависимости от ситуации. Учитель также постоянно следит за своими жестами, которые должны быть естественными, уместными, разнообразными. Ученые А. Пиз, И.А. Стернин и др. отмечают, что невербальные средства общения – это «язык внешнего вида», выполняющий регулирующую, реагирующую, указательную и изобразительную функции, важные в работе педагога.

Следовательно устная речь учителя должна соответствовать таким требованиям, как правильность, точность, уместность, выразительность, правильное использование в ней невербальных средств общения. Наличие в ней этих качеств является важным показателем профессиональной подготовки педагога.

### *Литература*

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалиста, 2006. – 40 с.
2. Ладыженская, Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения: Учеб. пособие. – М: Просвещение, 1986. – 127 с.
3. Слостенин, В.А., Исаев, Е.И., Мищенко, А.И., Шиянов, Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов. – М.: Школа-Пресс, 2007. – 512 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Ключевые слова:* экологическое образование, экологические ценностные ориентации, ценностное отношение, внеурочная деятельность

В настоящее время проблема окружающей среды чрезвычайно актуальна. Трудовая деятельность и образ жизни современного общества воздействует на биосферу и нарушает все больше процесс естественной эволюции. Выход из экологического кризиса, как отмечают специалисты, с помощью только технических средств невозможен. Следовательно, **формирование экологических ценностей личности** выступает одним из необходимых условий преодоления негативных последствий антропоного влияния на окружающую среду и регулятором отношений в системе «человек – окружающая среда».

Экологизация образования рассматривает включение как в образовательные программы, так и в программы внеурочной деятельности экологических курсов, насыщение содержания образования экологическими знаниями, выработка экологических умений и навыков практической деятельности, формирование экологических ценностей личности на всех уровнях.

Учитывая, что в эколого – ценностных ориентациях может аккумулироваться весь опыт личности по взаимодействию с природой, следует обратить внимание и на проблему развития экологической культуры на основе новой системы экологических ценностей.

*Аксиология* позволяет рассматривать взаимоотношения человека и природы с позиции ценностей. В результате оценочной деятельности, в которой происходит осознание индивидуальностью ценностей объекта окружающей реальности, формируется особый вид отношений к нему – ценностное отношение.

Ценностные отношения – перерастают в ценностные ориентации. Ценностные ориентации рассматриваются как **ось сознания, которая уравнивает поступки, поведение человека, определяющая вектор направленности мышления и поведения**, возникает не вдруг, не само по себе, а в результате оценочной работы мысли, чувств, в длительном процессе общения с миром.

Система экологических ценностей должна быть связана с пониманием места человека в

биосфере, особо важно представление реальных видов взаимодействия человека и природы в пользу формирования экологических ценностей:

- ценности потребления;
- ценности сохранения;
- ценности восстановления.

Соответственно видам ценностей выделены три типа эколого – ценностных ориентаций:

- утилитарная ориентация (на потребление ресурсов природы);
- сохраняющая (сберегающая ориентация);
- продуктивно – восстановительная ориентация (на восстановление саморегулирующих сил природы).

Таким образом, от личности требуется экоцентрическое сознание, соответствующие усилия воли, чтобы она свою жизнь, деятельность и развитие научилась *соотносить с жизнью и развитием природы, гармонизуя с природой*.

**Жить в гармонии с природой** понимается как «процесс согласованного обогащения рационально – логической и эмоционально – психологической сфер духовного мира человека, предполагающий достижение единой направленности его разума, воли и чувств».

Гармония человека с природой это новый вектор развития, в котором вырисовывается **новая научная картина мира**, возникает новое мировоззрение, она определяет относительную иерархию экологических ценностей. Человек вступает в роли спасения природы через сохранение и восстановление, а природа спасает человека. Экологические ценности рассматриваются как разновидность ценностей относящихся к сфере взаимодействия человека и природы.

Внеурочная деятельность рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, сложившегося в современном обществе.

Под «внеурочной деятельностью» понимается система занятий и общения учащихся после уроков, организуемая педагогами с учениками с целью нравственного становления

личности, формирования общественно значимых мотивов, внутренних стимулов, проявляющихся в повседневном поведении и отношении к делам и обязанностям. Ее ведущей целью является гармоничное развитие учащихся. Данная система также включает в себя элементы учебной деятельности, организуемой после уроков и направленной на развитие познавательных мотивов [1].

Поскольку система внеурочной деятельности более «пластична» в своем программном обеспечении, в ряд современных приоритетов внеурочной деятельности выдвинули – *формирование ценностей здоровья, здорового образа жизни, духовно – нравственного здоровья, экологические ценности.*

**Основными задачами внеурочной деятельности являются:**

- обеспечение необходимых условий для личностного развития детей, укрепления здоровья, профессионального самоопределения;
- организация содержательного досуга;
- развитие ценностных ориентаций, формирование общей культуры;
- создание структуры управления внеурочной деятельностью;
- выбор путей и средств, методов взаимосвязанных действий для достижения поставленных целей;
- комплексное и интегрированное планирование воспитательно-образовательного процесса и внеурочной деятельности.

Согласно мнению С.Д. Полякова, задачи внеурочной деятельности, определяются ценностями, которые педагог стремится сформировать у своих воспитанников [2].

Формирование экологических ценностных ориентаций в младшем школьном возрасте в условиях внеурочной деятельности фокусируется в программе под названием **«Жить в гармонии с природой»**.

Основной целью составленной нами программы – **«Жить в гармонии с природой»**: формирование у младших школьников ценностного отношения к природе, окружающей среде, осознание активной роли личности человека в природе, формирование элементарного опыта природоохранной деятельности и бережного отношения к факторам внешней среды.

Реализация программы по формированию экологических ценностных ориентаций в младшем школьном возрасте предусматривает:

- приобщить детей к ценностям здорового образа жизни;
- удовлетворить потребность детей в ознакомлении с окружающим миром природы;
- развивать инициативность, любознательность, произвольность, способности к творческому самовыражению;
- развивать систему интеллектуальных практических умений по изучению, оценке и мер улучшения состояния окружающей среды своей местности;
- формировать ценностные отношения к природе и всем ее компонентам.

Формирование экологических ценностных ориентаций у младших школьников во внеурочной деятельности основывается на обще дидактических и методических принципах: системности, интеграции, дифференциации, универсальности, научности, единство обучения и воспитания, проблемности, диалогичности, интерактивности, индивидуальности, а также взаимосвязи общечеловеческих нравственных, экологических ценностей и др.

Для успешной реализации выдвинутой программы требуется использование эколого – образовательного потенциала всех учебных дисциплин.

**На первом этапе** формируется **мотив** необходимости и желания, стремления и интереса к познанию явлений природы и человека, как природного существа.

**На втором этапе** формулируются экологические проблемы как следствие реальных противоречий между человеком и живой природой.

**На третьем этапе** достигается осознание кризисного нахождения факторов внешней среды путем изучения и оценки состояния природного края: описание состояния парков, рек, почвы, воды, воздушной среды и сознательное включение в практическую деятельность по решению этих проблем [3].

**Продуманная система** реализации программы «Жить в гармонии с природой» (см. рис.) предполагает использование всевозможных форм и методов работы по формированию экологических ценностных ориентаций.

Реализация программы «Жить в гармонии с природой» предполагает использование всевозможных форм и методов работы по формированию экологических ценностных ориентаций: экологические экскурсии, уроки мышления, экологические кружки, экологические тренин-



Формы и методы работы по формированию экологических ценностных ориентаций

ги, недели, доклады, составление экологических карт, ведение фенологических экологических календарей, экологическая тропа, организация лаборатории юного эколога, дней экологического творчества, аукционов, викторин, организация празднования и проведение Всемирного дня защиты воды (22 марта), Всемирный день борьбы против курения (31 мая), Всемирный день здоровья (7 апреля), Всемирная акция «Очистим планету от мусора», Международный день защиты птиц (1 апреля) и т. д.

Осуществление процесса формирования экологических ценностей возможно и в период летней оздоровительной компании, проведение трудовой четверти, участия в субботниках и днях по озеленению родного края, экологические патрули и экологические десанты.

На протяжении всего процесса формирования экологических ценностей у младших школьников **необходимо постоянно** вести наблюдения над их деятельностью, которая характеризуется:

- принятием экологической информации как лично – значимой;
- проявлением субъективного мировоззренческого отношения к изучаемым экологическим ситуациям;
- попытками собственного истолкования различных природных экологических ситуаций;
- умением отстаивать собственные мнения с опорой на свои знания и умения, оценивать конкретные ситуации.

Природа – необходимое и вечное условие жизни, человек черпает из природы для своей жизни самые различные блага: пищу, энергию, сырье для производства, строительные материалы. Не менее важно для человека являются так называемые ресурсы среды, к которым относится чистый воздух и вода, свет, тепло. Экологические ценностные ориентации определяют подход к ценностям как ответ на вызов современности – угрозу экологического кризиса.

Полный цикл формирования экологических ценностных ориентаций **процесс достаточно сложный**, который при правильной организации образовательной среды экологического содержания обеспечит становление у каждого школьника потребности во взаимодействии, общении с объектами природы, поможет сформировать устойчивое познавательное отношение к ней и обеспечит становление ценностного отношения ко всему живому.

#### Литература

1. Кутьев, В.О. Внеурочная деятельность школьников [Текст]. – М.: Просвещение, 1983.-223 с.
2. Поляков, С.Д. Психопедагогика воспитания и обучения. Опыт популярной монографии [Текст]. – М.: Новая школа, 2003. – 304 с.
3. Calmutchi, L., Томилина, Л. Формирование экологических ценностных ориентаций у воспитанников детского дома в условиях дополнительного образования. Conferinta stiintifica cu participare internationala. – Chisinau: US Tiraspol, 2016 369 p.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

*Ключевые слова:* трудовая мотивация, базовые потребности, внутренняя мотивация, внешняя мотивация

В настоящее время происходит постоянное повышение требований к профессиональной деятельности преподавателей вуза. Должностные обязанности преподавателя высшей школы включают: подготовку учебных курсов; создание обучающих программ; подготовку рукописей учебной и учебно-методической литературы; чтение лекций, проведение всех видов практических занятий; организация и руководство производственной практикой студентов; внедрение инновационных педагогических технологий; консультативная и воспитательная работа со студентами; научно-исследовательская работа; работа по повышению собственной квалификации и т. д. Такой объем и разноплановость деятельности требуют от преподавателя высокого уровня профессиональной компетентности, компетентности в общении, креативности, высокого уровня развития волевых качеств личности. Наряду со снижающимся престижем профессии, несоразмерно низкой оплатой труда, достижение такого уровня профессионального и личностного развития возможно только при высокой трудовой мотивации педагогов. Большое количество исследований трудовой мотивации педагогов и преподавателей указывает на преобладание у них внутренних мотивов, связанных с процессом педагогической деятельности, однако сложность педагогического труда и зачастую отсутствие быстрого результата от деятельности неблагоприятно влияет на уровень удовлетворенности трудом. Возникает вопрос о необходимости поддерживать удовлетворенность трудом и высокую мотивацию труда при практическом отсутствии внешних мотивирующих стимулов. Разрешить это противоречие можно только в случае обращения к потребностям и мотивам личности самого педагога.

Традиционно проблема трудовой мотивации рассматривается в контексте зарубежных (содержательных и процессуальных) теорий. Содержательные теории трудовой мотивации рассматривают внутренние побуждения и потребности человека. К данному классу теорий относят работы А. Маслоу, К. Альдерфера, П. Портера, Д. МакКлелланда, Д. МакГрегора,

Ф. Герцберга, и др. [10]). Процессуальные теории трудовой мотивации акцентируют внимание на процессе мотивации, описанию и предсказанию его результата, но не касаются его содержания. К данному классу теорий можно отнести теории подкрепления мотива (К. Халл, Э. Торндайк, Б.Ф. Скиннер), теории ожидания (К. Левин, В. Врум, Д. Кэмпбелл, К. Вейк, Л. Портер, Э. Лолер и др.), целевую теорию мотивации (Э. Лок, Т. Раен, Г. Латем), теорию модификации поведения (Р. Ф. Латенса, Р. Крейтер) [10].

В отечественной психологии представление о трудовой мотивации разрабатывалось в рамках психологии труда, психологии профессии и профессионализма. Среди отечественных психологов, внесших вклад в развитие представлений о трудовой мотивации необходимо отметить В.Г. Асеева, Е.Л. Ильина, А.В. Карпова, Е.А. Климова, А.Л. Леонтьева, В.Л. Маркина, А.К. Маркову, А. Толочка, В.Д. Шадрикова, О.Т. Гордееву и др .

Так, мотивацию трудовой деятельности определяют, как создание определенной системы условий, воздействующей на трудовое поведение человека так, чтобы он работал с большей отдачей и говоря о мотивах отмечают существование внешних и внутренних мотивов, определяют мотивацию трудовой деятельности как процесс удовлетворения работниками своих потребностей и ожиданий в выбранной ими работе [10].

Современный подход в решении проблемы внутренней и внешней мотивации деятельности, разработанный отечественными учеными в рамках теории самодетерминации, предлагает новую концептуализацию внутренних и разных типов внешней мотивации, основанный на представлениях о базовых психологических потребностях и позволяющий охарактеризовать основные типы мотивации деятельности, различающиеся по содержанию и происхождению [1].

Теория самодетерминации – плод научного сотрудничества двух психологов, профессоров факультета психологии Рочестерского университета (США) Эдварда Диси (E. Deci) и Ричарда Райана (R. Ryan), а также их многочисленных учеников и коллег. Это масштабная макротеория че-

ловеческой мотивации и личности, отвечающая не только на вопрос о том, почему люди делают то, что они делают, но и показывающую, каковы последствия различных форм социальной регуляции и стимулирования человеческого поведения.

В обзорном труде Т.О. Гордеевой [2] по теории самодетерминации, описывается особенность пяти мини-теорий, возникших в рамках теории самодетерминации (Self-Determination Theory – SDT) Э. Диси и Р. Райана. Обобщая эти положения, необходимо отметить, что главным признаком мотивированного поведения человека является наличие умысла или интенции к выполнению деятельности. Так, в зависимости от наличия или отсутствия интенции и от восприятия ее источников личность может находиться в одном из трех основных мотивационных состояний: состоянии внутренней мотивированности, внешней мотивированности или состоянии амотивации. Состояние внутренней мотивации определяется через потребность в самодетерминации и компетентности, которые являются одними из ведущих психологических потребностей человека. В этом состоянии человек чувствует, что его личность является настоящей причиной осуществляемого преднамеренного поведения (имеет внутренний локус причинности), и воспринимает себя как эффективного агента при взаимодействии с окружением (чувство компетентности). Состояние внешней мотивации детерминировано силами внешними по отношению к «Я» и направленными на инициацию или регуляцию поведения человека. В этом состоянии человек воспринимает причины своего поведения как внешние, навязанные извне, а себя – как объекта манипуляции. В этом состоянии человек может воспринимать себя компетентной и эффективной личностью, субъектом, но это чувство не будет приводить к внутренней мотивации. Состояние амотивации характеризуется отсутствием интенции – намерения к совершению поведения и сопровождается чувством некомпетентности и неэффективности при взаимодействии с окружающими. Если человек находится в состоянии амотивации, то она может быть выведена из него или применением контролирующих подкреплений (тогда она перейдет в состояние внешней мотивации), или оптимизацией трудности выполняемой работы и составлением обратной связи (тогда в случае свободы выбора она может перейти в состояние внутренней мотивации).

Если человек находится в состоянии внешней мотивации при выполнении неинтересной деятельности, применение контролирующих стимулов сказывается положительно на поддержке и регуляции имеющегося мотивационного состояния.

Если человек находится в состоянии внутренней мотивации, то контролирующие стимулы снижают ее уровень, лишая человека чувство самодетерминации и компетентности.

Исследование структуры мотивации с учетом базовых потребностей личности интегрировано и системно исследуется многими учеными (А. Адлер, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Э. Эриксон, В.А. Иванников, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, А. Маслоу, К. Роджерс, А.П. Санникова, В. Франкл, К. Хорни).

По мнению Б.Ф. Ломова [7], мотивационная сфера личности в целом неразрывно связана с потребностями, которые объективно закономерным образом детерминируют поведение человека. Мотив является субъективным отражением потребностей, опосредованным положением личности в обществе.

А.П. Санникова предложила личностный подход, который предусматривает изучение профессионала именно «с точки зрения индивидуальных особенностей, которые проявляются в профессиональной деятельности. При этом подходе в диаде «деятельность» – «личность» акцент смещается с понятия «профессиональная деятельность» на понятие «личность профессионала». Профессиональная деятельность рассматривается не как жесткая императивная детерминанта в формировании личности, а как поле приложения творческих возможностей индивидуальности» [9].

О.П. Санникова предлагает собственный вариант многомерной модели личности профессионала, согласно которой личность рассматривается как макросистема, состоящий из разноуровневых подсистем со специфическими характеристиками. В модели выделяются три уровня: формально-динамический; содержательно-личностный; социально-императивный.

Интересна концепция базовых потребностей, которую предлагает В.А. Иванников [6]. Система базовых потребностей, представлена на нескольких уровнях одновременно. Так, высшие уровни бытия надстраиваются над уровнем организма, и становятся инструментальными, но в то же время, они могут возглавлять отно-

сительно нижние уровни организации человека. Под уровнями автор понимает уровень субъекта межличностных нравственных отношений, уровень субъекта общественных отношений, уровень субъекта естественных отношений, уровень представителя вида и уровень организма [5].

В связи с этим, примечательными являются результаты исследования Е.Н. Осина [8], где на основе структурного моделирования показано, что автономная и контролируемая трудовая мотивация может рассматриваться как медиатор связей удовлетворения базовых потребностей с субъективным благополучием. Был продемонстрирован причинно-следственный характер связей между особенностями организационной среды, способствующими поддержке удовлетворения базовых психологических потребностей (в автономии, компетентности, связанности) и характером мотивации сотрудников. Как показывают эти данные, материальные инструменты мотивации, если они воспринимаются сотрудниками как механизм контроля, могут иметь эффект, обратный ожидаемому руководством. Чтобы избежать подрыва внутренней мотивации, можно использовать нематериальные инструменты, опирающиеся на теорию самодетерминации: установление позитивных отношений, обратная связь, предоставление определённого уровня автономии в рамках деятельности при сохранении ясности роли и др. Полученные результаты показывают, что имеет значение, насколько сбалансированным является удовлетворение базовых потребностей в основных значимых для индивида областях жизни.

Преподавательская деятельность структурирована, и эта структура состоит из: мотивации, педагогических целей и задач, предмета педагогической деятельности, педагогических средств и способов решения поставленных задач, продукта и результата деятельности преподавателя [4].

Профессиональная деятельность преподавателя требует преодоления множества противоречий между такими факторами, как динамика профессиональных задач и готовность преподавателя к их осуществлению, динамика образовательной политики и стремление преподавателя занимать четкую, последовательную позицию, личностная потребность преподавателя в творческой самореализации и возможность ее удовлетворения.

Деятельность преподавателя детерминирована рамками образовательной системы, ра-

стущим объемом актуальной информации и рутинными способами ее освоения, хранения и трансляции, потребностью общества в образовательных услугах и сокращением резерва рабочего времени, уменьшением численности и сравнительно недостаточным материальным уровнем преподавательских кадров и т. д.

Таким образом, мотивация педагога, преподавателя вуза, является ключевым условием, которое определяет успешность, эффективность его профессиональной деятельности. В рамках теории самодетерминации на современном этапе развития теории мотивации профессиональной деятельности, необходимо рассматривать и изучать трудовую мотивацию преподавателей вуза с точки зрения удовлетворения базовых психологических потребностей (в автономии, компетентности, связанности) личности в условиях специально созданной организационной среды и как следствие обеспечение высокого уровня удовлетворенности трудом преподавателей и формирование стойкой трудовой мотивации.

#### *Литература*

1. Гордеева, Т.О. Теория самодетерминации Э. Диси и Р. Райана // Психология мотивации достижения: учеб. пособие. – М.: Смысл: Академия, 2006. – С. 201–245.
2. Гордеева, Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: Проблемы развития теории // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – № 4(12). [Электронный ресурс] режим доступа: <http://psystudy.ru>
3. Гордеева, Т. О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2014. – № 3. – С. 63–78.
4. Заярная, И.А. Преподавательская деятельность в вузе: сущность, факторы, мотивация // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 2–2. – С. 316–319.
5. Иванников, В.А. Мотивационная сфера личности: Курс лекций. 2-е изд. – АСОУ, 2011. – 112 с.
6. Иванников, В.А. Анализ мотивации с позиций теории деятельности // Национальный психологический журнал. – 2014. – №1 – С.49–56.
7. Ломов, Б.Ф. Системность в психологии: Избранные психологические труды. – М.: МПСИ, 1996. – 384 с.
8. Осин, Е.Н., Горбунова А.А., Гордеева Т.О. Профессиональная мотивация сотрудников российских предприятий: диагностика и связи с благополучием и успешностью деятельности // Организационная психология. – 2017. – Т. 7, № 4.114.
9. Санникова, О.П. Феноменология личности. Избранные психологические труды. – Одесса: СМІЛ, 2003. – 256 с.
10. Толочек, В.А. Психология труда / В.А. Толочек. – СПб.: Питер, 2018 – 480 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНАМ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

*Ключевые слова:* видеоматериал, русский язык, культура речи, литература, аудиовизуальный метод

Специфика предметов гуманитарного цикла обуславливает активное использование на занятиях аудио- и видеоматериалов. Аудиовизуальный метод с применением аутентичных и адаптированных аудио- и видеоматериалов способствует обучению языку, культуре речи и литературе и формирует у обучающихся навыков самостоятельной работы, развивает умения наблюдать и обобщать увиденное, а также активизирует процесс овладения знаниями. «Аудиовизуальный метод является эффективным средством стимуляции речевой и мыслительной деятельности студентов, создавая условия для реализации проблемности обучения, активизации познавательной творческой деятельности, повышения интеллектуального уровня учащегося, расширения их кругозора» [1, с. 52].

Применение экранно-звуковых средств обучения для развития речи студентов требует усиленного внимания к особенностям восприятия учебного материала с экрана. Необходимо учитывать и интересы учащихся, и уровень их развития, и особенности воздействия на студентов образной системы СМИ. Психологи специально подчеркивают, что эффект обучения и развития речи во многом зависит от отношения подростка к воспринимаемому объекту, от позиции его относительно событий, изображаемых на экране. «Отсутствие интереса, равнодушие к материалу и подросток поражает поверхностностью, мгновенностью своего восприятия. Подросток в этом случае не организует восприятия, он может даже добросовестно смотреть и слушать, но восприятие его носит случайный характер» [2, с. 110].

Основные направления и формы работы с аудио- и видеоматериалами описываются в работах отечественных (С.А. Валетко [3], Г.Г. Губина [4], Б.И. Крук [5] и др.) исследователей.

Методика использования видеоматериала традиционно включает в себя три этапа работы (допросмотровый, демонстрационный и послепросмотровый), каждый из которых имеет свои задачи [2, с. 3]. Демонстрация видеоматериала должна сопровождаться активной учебной де-

ятельностью зрителей – обучаемых. Учащиеся могут составлять различные виды конспектов по ходу видеофрагмента, заполнять таблицы, записывать примеры.

Применение аудио- и видеоматериалов на занятиях гуманитарного цикла способствует решению следующих задач:

- повышение мотивации учащихся;
- развитие коммуникативных способностей;
- развитие умения видеть особенности использования невербальных средств общения коммуникантов и оценивать их эффективность;
- самостоятельная работа учащихся;
- повышение уровня знаний учащихся

В течение нескольких лет на занятиях гуманитарных дисциплин (русского языка и культуры речи, родной литературы, родного языка) были использованы технические средства обучения. Параллельно использованию данной методики проводились исследования отношения учащихся к материалам, показываемым на экране. Нас особо интересовала реакция учащихся на эпизоды и кадры, которые используются в качестве источника разнообразных работ по развитию речи в кинофильмах. В приведенной ниже таблице сведены некоторые данные опросов, в которых участвовало более 200 студентов (число отвечавших по каждому вопросу нами принято за 100 %). К неопределенным ответам мы отнесли записи типа «не знаю», «когда как», «иногда» и т. п. Как

Содержание кадров	1 курс			2 курс		
	Положительный ответ	Отрицательный ответ	Неопределенный ответ	Положительный ответ	Отрицательный ответ	Неопределенный ответ
Военные подвиги	57 %	10 %	33 %	36 %	43 %	21 %
Эпизоды из ЖЗЛ	92 %	2 %	6 %	95 %	2 %	3 %
Экранизация литературных произведений	94 %	2 %	4 %	77 %	11 %	12 %
Видеоблоги о языке	78 %	8 %	14 %	98 %	1 %	1 %
Пейзажи	41 %	34 %	25 %	57 %	24 %	19 %

видим, интересы студентов к источникам творческих работ неоднозначны. Более всего привлекают внимание студентов материалы, рассказывающие на экране о жизни писателей, ученых; экранизации литературных произведений, видеоблогов, посвящённых актуальным проблемам русского языка и культуры речи.

Таблица убедительно показывает, что «пик» интересов студентов лежит в области документального, предельно реалистического изображения действительности. Документ в современной литературе, в кино и телевидении занимает сейчас вполне прочное и оправданное место; документальные материалы включаются в художественные тексты, в научные фильмы и передачи. Естественно, что и учащиеся к источникам своих творческих работ предъявляют требования строгого соответствия действительности. Экран для них – «запечатленное время», «время в форме факта». Человек всегда испытывает особое доверие к тому, что он видит сейчас, и студент в этом отношении не составляет исключения. Они привыкли в книге ощущать конечный результат поиска (все, о чем написано, уже сделано, уже «вчера»), на экране же мы присутствуем при свершении, при создании, рождении мысли и факта (все видимое на экране – это «сейчас», «сегодня», «здесь»). Студенты ощущают сопричастность с языком, литературным героем – это вызывает у них особый интерес к творческим работам.

Представляет, естественно, особый интерес и состояние аудитории в момент просмотра фильма, предназначенного для выполнения какой-либо творческой задачи по развитию речи. Как только в аудитории включается проектор, создается особое настроение, которое обычно определяется как кинематографическая ситуация. Учащиеся, прежде всего, отъединяются, изолируются от внешнего мира, от его зрительных и звуковых раздражителей. Погружению в мир фильма содействует и темнота: сенсорный и умственный аппарат студентов приспособляется к восприятию образов экрана.

Существенным признаком кинематографической ситуации является эмоциональное состояние, которое возникает у школьников в момент просмотра фильма. Эмоции действуют не только в эти минуты, они затем пронизывают и все этапы последующей деятельности, помогают находить и извлекать полезную информацию. В рассказах студентов в течение первых трех ми-

нут после просмотра появляются неуместно использованные слова, усилительные частицы, логически и грамматически незавершенные фразы. Через 3–4 минуты состояние учащихся выравнивается; работая над письменным или устным пересказом или эссе они лишь ощущают «следы» напряженности, обычно выливающиеся в форму своеобразного творческого подъема.

Рассмотрим некоторые задания, используемые в работе.

Так, например, изучая темы по родной литературе – «Поэма «Василий Теркин» А.Т. Твардовского», используем фрагменты фильма-концерта по одноименной поэме Александра Твардовского – «Василий Теркин» 1979 года, которую читает Олег Табаков.

Наши наблюдения показали, что эмоциональное начало сюжета обеспечивает творческий подъем у авторов-студентов и позволяет варьировать задания. Так, по этому сюжету оказалось возможным:

- изложить содержание всего эпизода;
- изложить содержание только неозвученной части;
- составить план пересказа и написать сочинение «Место подвига на войне...»
- написать письмо главному герою;
- изложить содержание, переставив эпизоды во времени;
- ввести в рассказах новых персонажей, изменить его начало (или конец);
- «домыслить» новые подвиги главного героя.

Обращает на себя внимание тот факт, что во всех этих работах образ основного персонажа большинство учащихся раскрывают достаточно глубоко. Обычно именно поэтому удачны работы по «домысливанию» подвигов главного героя.

Опыт использования экранизации на уроках литературы убеждает в том, что это вполне приемлемый вид работы, позволяющий оптимизировать обучение, сделать его увлекательным, реализующим потребности творческого самовыражения учащихся. Это инновационные формы работы, удачно дополняющие традиционные способы решения задач литературного образования.

На занятиях по русскому языку, например при изучении темы «Правописание частиц», для закрепления полученных знаний обращаемся к

видеофрагменту из «Ералаша». Фильм называется «Турист-89».

Также в данной ситуации студентам можно предложить самостоятельное озвучивание диалога, используя частицы. Диалог записывается на доске или в тетради, после чего сопоставляется с оригиналом.

После просмотра учащиеся отвечают на вопросы:

1. Какие частицы вы слышали в разговоре героев фильма?

2. А какие частицы употребили вы при озвучивании?

3. Расскажите, для чего служат частицы в предложении?

На занятиях по русскому языку и культуре речи при изучении темы «Формы существования языка» можно показать выпуск «Ералаша» «Почему мы так говорим»? После чего учащиеся отвечают на вопросы и выполняют творческую работу.

– Так почему же мы так говорим?

– Насколько уместно было общение мальчика на сленговом языке?

– Каких знаний не хватило мальчику?

Отрывок из произведения Н.В. Гоголя, произнесенный С. Мишулиным в «Ералаше», предоставлен учащимся. Задание: заменить жаргонизмы общеупотребительными словами и затем сравнить с литературным вариантом.

Для темы «Коммуникативный аспект культуры речи. Общение как социальное явление» был выбран короткометражный фильм «Offline», снятый молодым режиссёром, выпускником ВГИК Артуром Сухониным.

В данном случае можно провести занятие в виде дискуссии, при этом актуальным будет обсуждение следующих вопросов, только до просмотра фильма:

1. Что для вас означает слово общение?

2. Сколько времени вы проводите в интернете?

3. Для чего вам интернет?

4. Какое место в вашей жизни играют социальные сети?

5. На ваш взгляд, какие существуют плюсы и минусы общения в интернете?

После просмотра половины фильма предложить студентам в мини-группах придумать конец истории. После сравнить с финалом. В качестве домашнего задания предложите учащимся написать рецензию к фильму или эссе на одну

из следующих тем: – «Молчание – золото или беда?» – «Мы живем в виртуальном мире...»

Данная работа развивает любознательность, умение анализировать и устанавливать причинно-следственные связи, делать самостоятельные выводы, а также формирует уверенность в себе, осознание своей индивидуальности

Мы рассмотрели варианты работы лишь с одной серией материалов, построенной с учетом интересов студентов. Освоение аудиовизуальных средств на занятиях гуманитарного цикла – дело новое, сложное и трудоемкое. Фильмам и звукозаписям необходимо найти место в системе занятий, точно отвечающее особенностям языка, задачам развития речи и специфике изучения литературы.

Таким образом, при работе с аудиовизуальными методами можно комбинировать различные задания, в зависимости от уровня подготовки аудитории: от репродуктивных и творческих заданий до выполнения исследовательской работы (творческого проекта). В этом случае аудиовизуальные методы будут благоприятной почвой для формирования навыков самостоятельной работы студентов, а так же пробуждать у обучающихся интерес к изучаемому материалу, стимулирует к самостоятельному поиску путей и вариантов решения поставленной учебной задачи, формирует важные коммуникативные компетенции.

### *Литература*

1. Артамонова, Г.В. Аутентичные видеоматериалы как средство повышения мотивации студентов к самостоятельной работе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Т. 5. 2016. № 4. С. 51–54.

2. Батраева, О.М. Использование видеоматериалов на занятиях по языку специальности иностранных учащихся, изучающих русский язык в техническом вузе // Apriori. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 3. С. 6. www.apriori-journal.ru (дата обращения: 12.06.2017).

3. Валетко, С.А. Использование видео на уроке иностранного языка // Преподавание в высшей школе. 2013. № 3. С. 145–147.

4. Губина, Г.Г. Использование электронных технологий в процессе обучения иностранному языку в вузе: сборник научных и учебно-методических статей. М.: Директ-Медиа, 2013. 122 с.

5. Крук, Б.И., Журавлева, О.Б. Использование видео в дистанционном обучении: для преподавателей и учителей. Изд. 2-е. Новосибирск: Издательские решения, 2017. 137 с.

6. Крутецкий, В. А. Психология обучения и воспитания школьников. – М., 1976, 304 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ РИТОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Ключевые слова:* компетентностный подход, коммуникативная компетенция, риторическая компетенция, система упражнений

На современном этапе развития общества предъявляются высокие требования как к выпускникам вузов, так и к выпускникам учреждений среднего профессионального образования. Выпускники колледжей должны не только владеть знаниями, умениями и навыками по специальности, но и владеть эффективными коммуникативными технологиями, уметь строить деловые отношения. Современное инженерное образование строится на основе компетентностного подхода, подразумевающего направленность образовательного процесса на овладение общекультурными, профессиональными и общепрофессиональными компетенциями, указанных в государственных образовательных стандартах, направленных на успешное осуществление профессиональной деятельности инженера в различных контекстах (социальном, культурном, экономическом). Эффективность деятельности инженера во многом зависит от степени владения коммуникативной компетенцией, входящей в структуру общекультурных компетенций, предполагающей возможности продуктивных контактов в коллективе, выработку стратегий взаимодействия в коллективе и команде, эффективное общение с потребителями.

Как показывает практика, студенты факультета среднего профессионального образования (Технический колледж им. Ю.А. Гагарина) нередко испытывают затруднения в общении. Анализ проведенного анкетирования среди студентов факультета среднего профессионального образования (ФСПО) показал следующие результаты. 56 % опрошенных указали, что испытывают недостаточную готовность к сотрудничеству с одноклассниками при решении учебных задач. 67 % указали, слабо владеют приемами публичных выступлений, отстаивания своей позиции, участия в диалоге, дискуссии; 59 % указывают на то, что умения, необходимые для взаимодействия в групповой работе, сформированы у них не в полной мере.

Как отмечают студенты, в большей части на практических занятиях преобладает чтение рефератов и сообщений, отсутствуют навыки свободного говорения, культурного спора. Все это указывает на необходимость систематизированной работы по формированию коммуникативной компетенции будущих инженеров и риторической компетенции как ее составляющей.

В структуре коммуникативной компетенции, кроме языковой, речевой, лингвистической, культурологической, выделяется еще риторическая компетенция. Риторическая компетенция – это высший уровень коммуникативной компетенции, обеспечивающий риторическую деятельность человека. Риторическая деятельность в научной литературе трактуется как способность осознанно создавать, произносить и рефлексировать авторско-адресный текст речевого/риторического жанра в соответствии с целью и ситуацией публичной речи [1: с.14]. Она шире риторических знаний, так как включает вопросы становления риторики как науки, связь языка и культуры, и духовный мир личности, и жанрово-стилистические особенности текстов как продуктов речевой деятельности, и их функционирование. Риторическая компетенция включает знания риторики, знания о риторических возможностях языковых средств и закономерностях употребления их в речи; владение риторическими умениями; гражданское (патриотическое) мировоззрение, формируемое семьей, социальной, естественно-языковой и искусственной средой; рефлексия; определенную установку личности – «готовность к определенной активности» [2].

В настоящее время нет доступного систематизированного учебно-методического материала, направленного на обучение основам ораторского искусства с учетом будущей профессии. Анализ учебных пособий по дисциплинам «Русский язык», «Русский язык и культура речи» серии «Среднее профессиональное образование» показал, что большое внимание авторами уделяется нормативному аспекту культуры речи, а

коммуникативному и этическому аспектам отводится незначительная роль. Становится очевидным, что в настоящее время особенно остро встает вопрос об эффективности общения и мастерстве публичного выступления. На изучение дисциплины «Русский язык и культура речи» выделено небольшое количество часов. Поэтому мы считаем, что целесообразно в рамках преподавания гуманитарных дисциплин также уделять внимание формированию риторической компетенции студентов ФСПО. Главная цель преподавания языковых дисциплин состоит в обучении и воспитании человека говорящего и пишущего, профессионально и компетентно общающегося в своей сфере деятельности.

Для успешного формирования риторической компетенции студентов ФСПО необходимо применять задания и упражнения, направленные на изучение основ ораторского искусства, формирование и развитие навыков мастерства общения, овладение техникой речи, способов достижения оптимального общения.

Формирование риторической компетенции студентов ФСПО проходит по двум направлениям: 1 – при изучении дисциплин «Родной язык», «Родная литература» – овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных сферах и ситуациях общения, воспитание духовно развитой личности; 2 – при изучении дисциплины «Русский язык и культура речи». Студенты изучают понятие литературной нормы, ее типы и их практическое применение, особенности функциональных стилей речи. Изучаются основные вопросы риторики: установление контакта с аудиторией, рефлексивная обратная связь; основные этапы подготовки к выступлению; правила отбора и структурирования материала; техника речи; роль невербальных средств общения.

Рассмотрим систему заданий и упражнений, обеспечивающих формирование риторической компетенции студентов. Предлагаемая система основывается на следующих типах упражнений: 1) обучение логическим основам риторики. Данный тип упражнений включает работу со словами, источниками, выявление способов аргументации, логических ошибок, составления плана текста и т. д.; 2) обучение лингвистическим основам риторики (анализ текстов различных видов и жанров, выделение стилистических фи-

гур в предложенных фрагментах, совершенствование владения нормами современного русского литературного языка; 3) обучение психологическим и психолингвистическим основам риторики (непосредственное выступление с докладами, анализ выступлений с целью выявления использованных вербальных и невербальных приемов привлечения внимания); 4) развитие техники речи предполагает совершенствование силы голоса, работу с тембром и темпом.

I. *Задания, направленные на изучение и усвоение теоретических основ ораторского искусства.* Данная группа заданий используется на занятиях по русскому языку и культуре речи. Большая часть заданий выполняется студентами самостоятельно. Цель использования данных заданий – научить студентов работать с научной и учебной литературой: правильно отбирать материал, систематизировать его, формулировать тему и основную мысль текста, определять эффективный метод преподавания материала, овладеть приемами формирования аргументации. Примеры заданий: составить опорный конспект, тезисы к статье; прочитать теоретический материал и составить кластер, интеллект-карту.

II. *Упражнения и задания, включающие обучение лингвистическим основам риторики* в большей степени применяются на занятиях по родному (русскому) языку. Задание 1 – составление текстов различной тематики с использованием в них указанных лексических и стилистических средств языка. Задание 2 – написание эссе на заданную тему, что способствует формированию умения правильного построения текста с учетом его отдельных частей в соответствии с композицией. Кроме того, у преподавателя есть возможность указать на ошибки (если таковые обнаруживаются) в организации и методе преподавания материала. Также следует отметить, что сюда входят задания, направленные на совершенствование владения литературными нормами русского языка. Следующий вид упражнений – работа с текстом. Работа проводится в группах. Студенты самостоятельно подбирают печатные тексты, дома проводят их лексический и стилистический анализ. На практическом занятии они обмениваются текстами и проделывают такую же работу с незнакомым текстом. Проверка выполнения заданий осуществляется «экспертами», которые назначаются от каждой группы. В их обязанности входит

корректно оценить работу каждого участника группы на основании критериев: активности, знания материала, грамотного изложения мыслей.

III. *Упражнения и задания на развитие навыков ораторского мастерства* применяются не только на занятиях по русскому языку и культуре речи, но и на занятиях по родному языку, по родной литературе. Большое значение имеют ролевые игры: Так, например, итоговое занятие по творчеству Достоевского проводится в форме суда над Раскольниковым. Студенты распределяют между собой роли (подсудимый, свидетели, родственники, секретарь, судья, адвокат), определяются со своей позицией, готовят речь в соответствии с характером, особенностями речевого поведения героя и «проигрывают» ситуацию. В конце обязательно проводится обсуждение практического занятия.

При изучении романа Л.Н. Толстого «Война и мир» студентам предлагается задание проанализировать описание светской беседы в салоне А.Шерер, ответив на следующие вопросы: По каким особенностям поведения Пьера А. Шерер определила, что он опасен для «разговорной машины» салона? Чем он нарушил действие «машины»? Как исправляла эту ситуацию хозяйка салона, чтобы уберечь ход беседы?

Изучая тему «Текст. Функционально-смысловые типы текста», студенты анализируют примеры речи-описания как образец, после чего сами готовят речь-описание по выбранным темам. При изучении темы «Функциональные стили СРЯ» задание следующее: подготовить репортаж на тему: «Один день жизни студента ФСПО» или написать послание будущим студентам Технического колледжа.

В курсе «Русский язык и культура речи» используются задания, включающие построение текстов различных типов речи. Задание 1. Подготовить убеждающую речь по указанной теме (например, «Быть инженером – здорово!»). Задание 2. Составить информирующую речь о своей профессии, сделав её понятной, доступной и интересной дилетантам. Задание 3. Написать и произнести торжественную речь. Задание 4. Составить и произнести аргументирующую речь на одну из предложенных тем, например, «Лучшее изобретение человечества».

Особую роль в развитии навыков ораторского мастерства играют практические занятия, проводимые в виде конференций. Студенты не

только учатся самостоятельно работать с литературой, но и представлять свои доклады, участвовать в обсуждениях, учатся культуре спора, что, безусловно, является необходимым компонентом в образовательном процессе.

IV. *Упражнения и задания, направленные на развитие умений и навыков овладения техникой речи* используются как на занятиях по родной литературе, так и на занятиях по русскому языку и культуре речи. Сюда относятся упражнения, связанные с громкостью речи (например, упражнение «Диктор»), направленные на корректировку темпа речи (например, «Убыстрение и замедление речи»), упражнения, связанные с ритмом речи и паузами (например, расставьте логические паузы в стихотворении), упражнения, направленные на моделирование голоса (например, предлагается стихотворение, которое нужно прочесть спокойным, дружеским, язвительным тоном и т. д.). Кроме того, на занятиях по читаемым дисциплинам проводится работа над словами и звуками-паразитами. Задания направлены на развитие наблюдательности, критического отношения к речи профессионалов, окружающих, а также на развитие самоконтроля за чистотой собственной речи.

Вышеописанные упражнения и задания позволяют овладеть риторическими умениями, что, в свою очередь, способствует повышению риторической компетенции.

Таким образом, описанные задания и упражнения эффективны в случае комплексного применения. Они направлены на формирование у студентов таких умений и навыков, как строить выступление с учетом логики изложения, композиции; правильно подбирать и использовать факты, статистические данные и т. д.; устанавливать контакт со слушателями, с учетом их интересов и потребностей; правильно использовать лексические и стилистические средства языка; произносить речь, используя все возможности артикуляционного аппарата, мимику, жесты, позы; проводить анализ публичных выступлений с точки зрения соответствия цели и условиям общения, вести деловые беседы.

Вышеуказанные умения и навыки в процессе постоянного применения на занятиях позволяют сформировать «языковую личность», способную поддерживать эффективную коммуникацию.

Риторическая компетенция как высший уровень коммуникативной компетенции явля-

ется важной составляющей успешной профессиональной деятельности; особую значимость приобретает ее формирование при изучении языковых дисциплин на факультете среднего профессионального образования.

2. Хан, О.Н. Формирование риторической компетенции студентов технического вуза в процессе изучения языковых дисциплин. /Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 11 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/11/59421>

### Литература

1. Горобец, Л.Н. Формирование риторической компетенции студентов-нефилологов в системе профессиональной подготовки в педагогическом вузе. Автореферат на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – СПб, 2008. – 38 с.

Т.И. Зиновьева

## ЭВОЛЮЦИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ В МЕТОДИКЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

**Ключевые слова:** методическая наука, методическая концепция, концептуальный подход, классический уровневый подход, коммуникативно-деятельностный подход, система развития речи.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования. Ведущие целевые установки и основные ожидаемые результаты образования (цели-ориентиры) представляют сущностный вклад образования в развитие личности обучающихся, их способностей, в становление ценностных и мировоззренческих установок, коммуникативно-познавательных потребностей. Ведущие цели-ориентиры начального языкового образования в предметной области «Филология» в стандарте определены следующим образом: «1) формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания; 2) понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения; 3) сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека; 4) овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах этикета; уме-

ние ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач; 5) овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач» [11, с. 10].

Перечень целей-ориентиров начального языкового образования выявляет значение его (образования) речевого аспекта, придающего процессу обучения русскому языку практическую направленность. Следовательно, достижение ведущих целевых установок и основных ожидаемых результатов во многом обусловлено грамотной постановкой работы по развитию речи, верным выбором и реализацией в образовательном процессе адекватных целям-ориентирам подходов.

В трудах современных методистов (А.Г. Азимов, А.Н. Щукин) понятие «подход к обучению» трактуется как базисная категория, определяющая концепцию обучения [1, с. 200–201]. Понятие «концепция» (от лат. *conceptio* – понимание, система) в научном описании предстает как определённый способ понимания каких-либо явлений, основополагающая точка зрения, система взглядов на те или иные явления; концепция определяет стратегию, своего рода долгосрочный план, модель действий в направлении достижения поставленных целей [10].

Сказанное позволяет заключить, что *концептуальный подход в обучении* предполагает предварительную разработку его концепции как руководящей идеи, установление в рамках данной концепции комплекса ключевых положений, определяющих содержание и способы реализации обучения. Эти позиции определяют рассмотрение в данной статье вопроса о поступательном развитии методической науки в области концепций и стратегий обучения школьников речи.

Реализуемые в настоящее время на начальной ступени обучения научно-методические концепции развития речи обучающихся получили детальное освещение в трудах известных методистов: М.Т. Баранова, Т.И. Зиновьевой, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, М.С. Соловейчик [4; 5; 6; 7; 8;].

*Истоки классической методической концепции развития речи* можно обнаружить во взглядах основоположников отечественной методики обучения русскому языку, в публикациях второй половины XIX века. Так, в труде Ф.И. Буслаева «О преподавании отечественного языка» (1844) отмечается необходимость осуществления планомерной работы по становлению у школьников навыков уместного использования языковых единиц в речи. В статье К.Д. Ушинского «О первоначальном преподавании русского языка» (1864) предстает цель обучения русскому языку на начальной ступени образования: «...развить в детях ту врожденную душевную способность», которую называют «даром слова», то есть умения выражать свои мысли в устной и письменной речи.

В первой половине XX века методика развития речи обогащается детальным освещением отдельных ее аспектов в трудах многих известных методистов (К.Б. Бархина, Н.И. Жинкина, А.В. Миртова, Е.Е. Соловьевой и др.), что создало основу для оформления в научном описании во второй половине XX века целостной классической системы развития речи. Это было осуществлено известными методистами М.Т. Барановым, Т.А. Ладыженской (для среднего звена школы), М.Р. Львовым (для начальной ступени обучения) [5; 6; 7; 8].

В данной концепции развития речи в качестве ведущей цели обучения предстает формирование у школьников умения правильно выражать собственные мысли и чувства в устной и письменной форме. В основе построения классической методической системы развития речи

преобладает *структурный, уровневый подход*, предусматривающий достижение названной цели посредством согласованной, взаимосвязанной речевой работы на четырех уровнях: произносительном, лексическом, грамматическом (синтаксическом), уровне связной речи. На первом (произносительном) уровне предусмотрено совершенствование звуковой стороны речи: отработка техники речи (постановка речевого дыхания, гигиена голоса, развитие дикции); усвоение совокупности основных орфоэпических правил; совершенствование интонационной стороны речи школьников. Содержание работы на лексическом уровне предполагает: количественное пополнение словаря, его обогащение (уточнение значений слов); развитие готовности словаря к использованию в практике общения (обучение выбору слова, включению его в контекст); устранение нелитературных выражений (например, сниженной лексики, жаргонизмов и др.). На синтаксическом уровне развития речи предусмотрено обучение грамотному построению основных синтаксических единиц в процессе выполнения разнообразных упражнений: по образцу (чтение, слушание и заучивание эталонных словосочетаний и предложений – фразеологизмов, пословиц и др.); конструктивных (например, восстановление деформированного предложения); творческих (например, составление предложений по картине, по опорному слову и др.). На уровне связной речи (текста) внимание уделяется воспроизведению текста (изложению, пересказу), его созданию (сочинению, рассказу) [2; 5; 6; 7; 8].

Несомненными достоинствами классической уровневой научно-методической системы развития речи являются ее логичность, тщательная выверенность содержания, соразмерность всех компонентов. Образцом творческой реализации классической системы развития речи является учебно-методический комплект по русскому языку известного методиста Т.Г. Рамзаевой; учебники данного комплекта десятки лет имеют статус эталона современного учебника для младших школьников по русскому языку.

«Практика реализации в образовательном процессе классической уровневой системы развития речи показывает, что данная методика на достаточно высоком уровне обеспечивает овладение учащимися нормами произношения, лексикой, построением предложения, связной

речью, однако на определенном этапе развития общества, системы образования этого становится недостаточно» [2, с. 42].

К числу особенностей данной системы, которые в последней четверти XX века подверглись методическому переосмыслению, следует отнести: большая ориентированность на развитие письменной речи, нежели ее устной формы; более детальную разработку вопросов обучения продуцированию высказывания (выражению собственных мыслей), нежели его (высказывания) восприятию; направленность на обучение монологической речи, нежели диалогической и др.

В последней четверти XX века научно-методическим сообществом осознается потребность социума в воспитании у подрастающего поколения культуры коммуникации, в становлении навыков литературной разговорной речи, в формировании умений диалогического общения. Изменение социального заказа привело к осознанию методистами необходимости разработки коммуникативных концепций и стратегий обучения, обеспечивающих овладение навыками общения.

Решению названных задач посвятила свою научно-педагогическую деятельность Т.А. Ладыженская, разработав опередившую свое время *коммуникативно-деятельностную концепцию развития речи*. Центральные идеи этой концепции: обучение оптимальному, эффективному межличностному общению людей в различных сферах повседневной коммуникации; воспитание нравственного, ответственного за свои речевые поступки гражданина России [4; 8]. Уникальность научно-методической концепции развития речи Т.А. Ладыженской состоит в том, что в ее (концепции) основе лежит древняя наука – теория риторики, переосмысленная с позиций современных научных дисциплин – лингвистики, психологии, психолингвистики, теории коммуникации, получившая название *«неориторика»*. Концепция получила воплощение в полном учебно-методическом комплексе, созданном для обеспечения процесса изучения курса риторики с I по XI класс. Авторская коммуникативно-деятельностная концепция определяет особенности комплекса, в их числе: внедрение личностно-ориентированного подхода; реализация принципов практической направленности, преемственности и непрерывности риторического образования. Прагматическая направленность курса обеспечивается практи-

ко-ориентированной установкой на овладение предметными результатами: инструментальными знаниями, коммуникативно-риторическими умениями, способностью к овладению общекультурными ценностями общения.

Коммуникативно ориентированный школьный курс риторики представлен двумя смысловыми блоками. Так, блоком «Общение» предусмотрено овладение представлениями об общении как взаимодействии людей, о видах общения, о речевой ситуации. Эти представления служат основой для становления у обучающихся коммуникативных умений: ориентироваться в ситуации общения, определять коммуникативную стратегию, коммуникативное намерение, оценивать степень их реализации в общении. Блок «Речевые жанры» предполагает формирование у школьников первоначальных представлений о речевых жанрах как разновидностях текста и становление соответствующих умений [4; 8].

Успешное внедрение в течение ряда лет в разных регионах России учебно-методического комплекта по риторике Т.А. Ладыженской подтвердило необходимость использования коммуникативных стратегий в обучении речи, целесообразность введения специальных уроков развития речи, а также организацию внеурочной деятельности в области риторики.

Углубление коммуникативно-деятельностного подхода в развитии речи обучающихся связано с именами известных методистов – авторов школьных учебников, пособий для будущих педагогов, методических рекомендаций – В.И. Капинос, А.Ю. Купаловой, Н.И. Сергеевой, М.С. Соловейчик, Г.С. Щеголевой и др.

Научно-методическая концепция развития речи обогатилась важнейшими понятиями речеведческой теории – «текст», «стили речи», «типы речи», «речевые жанры», их практическое усвоение в начальной школе имеет деятельностный характер. В качестве цели обучения речи выдвигается совершенствование у обучающихся всех видов речевой деятельности (слушания, говорения, чтения, письма). Достижение поставленной цели осуществляется по двум направлениям: во-первых, совершенствование собственно речевой деятельности в целом (говорения, письма, слушания, чтения) – обучение созданию и восприятию целостных высказываний; во-вторых, формирование отдельных речевых умений, создающих базу для развития всех видов рече-

вой деятельности учащихся. Перечень речевых умений составлен двумя группами: во-первых, это умения, необходимые для создания высказываний (для говорения и письма) – осознавать потребность в коммуникации; ориентироваться в ситуации общения; планировать содержание высказывания: осознавать его тему и основную мысль; реализовывать намеченный план; контролировать соответствие высказывания замыслу. Во-вторых, это умения, необходимые для восприятия высказываний (для слушания и чтения): осознавать коммуникативную задачу; прогнозировать характер сообщения; понимать значение слов; выделять элементы высказывания, определять тему текста; разграничивать основную информацию и вспомогательную; понимать ход развития мысли автора; в ходе общения соблюдать нормы поведения; осознавать степень понимания текста [3].

Коммуникативно-деятельностная научно-методическая концепция развития речи в полной мере реализована М.С. Соловейчик в учебно-методических комплексах по обучению грамоте и по русскому языку учебно-методической системы «Гармония», успешно прошла апробацию в разных регионах России.

В методической науке начала XXI века следует выделить две основные тенденции. С одной стороны, имеет место укрепление позиций коммуникативно-деятельностной концепции развития речи, в том числе за счет ее представления на языке компетенций (например, в трудах Е.С. Антоновой, Е.В. Архиповой, Т.М. Воителевой, Е.А. Рябухиной и др.). Во-вторых, очевидно стремление авторов учебно-методических комплексов для начальной школы (В.П. Канакиной, Т.Г. Рамзаевой) и методистов-исследователей в области профессионального лингвометодического образования (Е.В. Архиповой, Т.И. Зиновьевой) объединить продуктивные идеи классической уровневой и коммуникативно-деятельностной научно-методических концепций

развития речи для достижения целей овладения обучающимися навыками оптимального, эффективного межличностного общения в различных сферах повседневной коммуникации, а также способностью ответственного отношения за свои речевые поступки [1].

Сказанное позволяет заключить, что в настоящее время в методической науке имеют место разные подходы к решению вопросов развития речи учащихся, в образовательном процессе современной школы реализуются разные научные концепции. Задача педагога-исследователя, учителя-практика состоит в правильном выборе собственной методической позиции.

#### *Литература*

1. Азимов, А.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Зиновьева, Т.И. Современные концепции методики развития речи младших школьников // Начальная школа. – №1. – 2017. – С. 40–43.
3. Капинос, В.И., Сергеевна, Н.И., Соловейчик, М.С. Развитие речи: теория и практика обучения: Кн. для учителя. 2-е изд. М.: Линка-Пресс, 1994. – 191 с.
4. Ладыженская, Т.А., Ладыженская, Н.В. Уроки риторики в школе: книга для учителя. – М.: Баласс, С-Инфо, 2000. – 80 с.
5. Львов, М.Р. Методика развития речи младших школьников. – 3-е изд., перераб. и доп. – Тула: Родничок; М.: АСТ, 2003. – 238 с.
6. Методика обучения русскому языку и литературному чтению / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Юрайт, 2017. – 468 с.
7. Методика преподавания русского языка / под ред. М.Т. Баранова. – М.: Академия, 2000. – 368 с.
8. Методика развития речи на уроках русского языка. 2-е изд., испр. и доп. / под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1991. –
9. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения / Сост. Е.С. Савинов. 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 191 с.
10. Словарь философских терминов. – 2-е изд. – Кемерово, 2011. – 255 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АТВОРАХ

**Берил Степан Иорданович**, ректор Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, профессор.

**Бондаренко Юлия Сергеевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры психологи факультета педагогики и психологии, старший научный сотрудник НИЛ «Психология служебной деятельности» ПГУ им. Т.Г. Шевченко.

**Бурлачук Александра Валерьевна**, преподаватель Приднестровского государственного институт искусств, г. Тирасполь.

**Васильева Людмила Ивановна**, декан факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко, канд. пед. наук, доцент кафедры родного языка и литературы в начальной школе.

**Вахницкая Минодора Григорьевна**, зам. декана факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко, канд. пед. наук, доцент кафедры родного языка и литературы в начальной школе, вед. научн. сотр. НИЛ «Психолого-педагогическое проектирование» ПНЦ РАО.

**Габужа Дорина Афанасьевна**, старший научный сотрудник НИЛ «Факла» ПГУ им. Т.Г. Шевченко.

**Гелло Татьяна Анатольевна**, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко.

**Гончар Светлана Николаевна**, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко, ведущий научный сотрудник НИЛ «Психология служебной деятельности».

**Дугарова Туяна Цыреновна**, доктор психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Бурятского государственного университета, ведущий аналитик центра развития образования Российской академии образования.

**Иванова Майя Дмитриевна**, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко.

**Иовва Ольга Андреевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко, старший научный сотрудник НИЛ «Психолого-педагогическое проектирование».

**Кананэу Людмила Георгиевна**, преподаватель кафедры педагогики и современных образовательных технологий факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко.

**Кулакова Татьяна Борисовна**, канд. пед. наук, доцент кафедры родного языка и литературы в начальной школе факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко.

- Кучерявенко Виктория Ивановна**, заведующий кафедрой психологии факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко, канд. психол. наук, доцент, заведующий НИЛ «Психология служебной деятельности».
- Кучеряну Стела Георгиевна**, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко, заведующий НИЛ «Психолого-педагогическое проектирование».
- Марачковская Ольга Людвиговна**, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко.
- Маслова Алла Ивановна**, канд. пед. наук, доцент кафедры родного языка и литературы в начальной школе факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко.
- Мова Руслан Петрович**, Министр внутренних дел ПМР, заведующий кафедрой уголовного права, уголовного процесса и криминалистики ПГУ им. Т.Г. Шевченко, доцент.
- Николау Лидия Леонидовна**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко.
- Погорелая Екатерина Афанасьевна**, д-р филол. наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и межкультурной коммуникации филологического факультета ПГУ им. Т.Г. Шевченко.
- Подгурская Елена Владимировна**, преподаватель кафедры родного языка и литературы в начальной школе факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко.
- Подолян Людмила Харитоновна**, старший преподаватель кафедры родного языка и литературы в начальной школе факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко.
- Сманцер Анатолий Петрович**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета, г. Минск.
- Ткач Любовь Тимофеевна**, канд. пед. наук, профессор кафедры дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко.
- Ткачук Алла Анатольевна**, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и методики начального образования факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко.
- Томилина Лилиана Лаврентьевна**, канд. пед. наук, преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко.
- Улитко Валерия Вячеславовна**, проректор по научной работе в ГОУ ДПО «Институт развития образования и повышения квалификации», г. Тирасполь.
- Ушнурцева Нина Никитична**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко.
- Черникова Елена Васильевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко.
- Черноглазова Лариса Сергеевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко.

**Чобан Митрофан Михайлович**, доктор мат. наук, профессор, академик АН Молдовы, г. Кишинев.

**Чобан-Пилецкая Антонина Митрофановна**, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента, ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь.

**Чумейка Елена Викторовна**, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко.

**Шахмалова Ирина Жаповна**, Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Нерюнгри, старший преподаватель кафедры ПиМНО.

**Шеметюк Роман Александрович**, заместитель министра внутренних дел ПМР, начальник криминальной милиции, научный сотрудник НИЛ «Психология служебной деятельности» ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь.

---

Научно-практический журнал

**НАУКА И ПРАКТИКА: ВЕСТНИК ПРИДНЕСТРОВСКОГО ЦЕНТРА РАО**

Ответственный за выпуск *Л.И. Васильева*  
*Издается в авторской редакции*  
Компьютерная верстка *О.А. Штырова*

ИЛ № 06150. Сер.АЮ от 21.02.2002.  
Подписано в печать 11.10.18.  
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 12,0. Тираж 50 экз. Заказ № 629.

Изд-во Приднестр. ун-та. 3300 г. Тирасполь, ул. Мира, 18.