

*Сетевой научный журнал*

# Научный результат

*Research result*

*Том 1*

**№3 2015**

*Сетевой научный рецензируемый журнал  
Online scholarly peer-reviewed journal*

*Педагогика и психология  
образования*



ISSN 2313-8971



Сайт журнала:  
<http://rr.bsu.edu.ru>

9 772313 897004

# НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА  
И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

Свидетельство о регистрации средства массовой информации  
Эл. № ФС77-55674 от 28 октября 2013 г.

Включен в библиографическую базу данных  
научных публикаций российских ученых РИНЦ

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ  
Издается с 2013 г., ежеквартально  
ISSN 2408-9346



Том 1. №3(5), 2015

Учредитель:  
ФГАОУ ВПО «Белгородский  
государственный национальный  
исследовательский университет»

## ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР СЕРИИ:

**Самосенкова Т.В.,**  
доктор педагогических наук, профессор

## ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА СЕРИИ:

**Разуваева Т.Н.,**  
доктор психологических наук, профессор

## ТЕХНИЧЕСКИЙ СЕКРЕТАРЬ СЕРИИ:

**Петрова С.В.,**  
кандидат филологических наук, доцент

## РЕДАКТОР АНГЛИЙСКИХ ТЕКСТОВ СЕРИИ:

**Ляшенко И.В.,**  
кандидат филологических наук, доцент

## ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

**Ирхин В.Н.,**  
доктор педагогических наук, профессор

**Гребнева В.В.,**  
кандидат психологических наук, профессор

**Волошина Л.Н.,**  
доктор педагогических наук, профессор

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

**Коваленко Н.П.,** доктор психологических наук, профессор, Россия

**Ларских З.П.,** доктор педагогических наук, профессор, Россия

**Репринцев А.В.,** доктор педагогических наук, профессор, Россия

**Штрекер Н.Ю.,** доктор педагогических наук, профессор, Россия

**Рафаэль Гузман Тирадо,** доктор филологии, Испания

**Алан Брюс,** доктор социологии, педагогики инноваций, Ирландия

**Иржи Дан,** доктор философии, Чехия

# RESEARCH RESULT

PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY  
OF EDUCATION SERIES

Mass media registration certificate  
El. № FS 77-55674 of October 28, 2013

Included into bibliographic database of scientific publications of  
Russian scientists registered in the Russian Science Citation Index

ONLINE SCHOLARLY PEER-REVIEWED JOURNAL  
First published online: 2013.  
Frequency of publications: quarterly  
ISSN 2408-9346



Volume 1. №3(5), 2015

Founded by:  
Belgorod State University

## EDITOR-IN-CHIEF OF A SERIES:

**Tatyana V. Samosenkova,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

## DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF A SERIES:

**Tatyana N. Razuvaeva,**  
Doctor of Psychological Sciences, Professor

## TECHNICAL SECRETARY A SERIES:

**Svetlana V. Petrova,**  
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

## ENGLISH TEXT EDITOR:

**Igor V. Lyashenko,**  
Ph.D. in Philology, Associate Professor

## MEMBERS OF AN EDITORIAL BOARD:

**Vladimir N. Irhin,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

**Valentina V. Grebneva,**  
Candidate of Psychological Sciences, Professor

**Ludmila N. Voloshina,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

## EDITORIAL BOARD:

**Natalya P. Kovalenko,**  
Doctor of Psychological Sciences, Professor, Russia

**Zinaida P. Larshkih,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Russia

**Aleksandr V. Reprintsev,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Russia

**Nina Y. Shtreker,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Russia

**Rafael Guzman Tirado,**  
Doctor of Philology, Spain

**Alan Bryus,** Doctor of Sociology, Pedagogy of Innovation, Ireland

**Irzhi Dan,** Doctor of Philosophy, Czech Republic

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ****Бондаренко В.В.***Особенности формирования личности будущего инженера-педагога.....4***Яценко О.Н.***Применение метода анализа иерархий в педагогическом исследовании сформированности лидерских качеств будущих менеджеров.....12***ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ****Кормакова В.Н.***Развитие творческого потенциала личности студента в учебном процессе .....21***Миленович Ж., Цветкович Р.***Модель инклюзивного экзemplярного обучения по методу эвристической инверсии на уроках математики в начальных школах республики Сербии.....30***Цотова Д.Ю.***Методические особенности применения лингвотеатрального подхода в преподавании иностранных языков.....39***Samosenkova T.V., Nazarenko E.B.***Psychological and pedagogical peculiarities of teaching foreign undergraduate students in a russian university .....47***Черкашина Т.Т., Морозова А.В.***Актуализация диалогического опыта языковой личности бакалавра как способ реализации компетентностной модели высшего менеджмент-образования.....52***ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ****Орехова Т.Ф.***Здоровьесоздающее образование в современной школе: актуальность и теоретико-практические основы.....60***PROFESSIONAL EDUCATION****Bondarenko V.V.***The Nature of Personality Formation in Future Engineers-teachers .....4***Yatsenko O.N.***Applying the Method of Analysis of Hierarchies in the Pedagogical Research of Leadership Qualities of Future Managers .....12***PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION****Kormakova V.N.***Students' Personalities and their Creative Features in the Educational Process.....21***Milenovic Z., Cvetkovic R.***The Model of Inclusive Exemplary Teaching with the Method of Inverted Design in Mathematics Classes in Elementary Schools of the Republik of Serbia .....30***Tsotova D.Y.***The Methodological Features of Applying a Linguistic and Theatrical Approach in Language Teaching ..... 39***Samosenkova T. V., Nazarenko E.B.***Psychological and Pedagogical Peculiarities of Teaching Foreign Undergraduate Students at the Russian University ..... 47***Cherkashina T.T., Morozova A.V.***Improving the Dialogic Experience of Bachelor's Linguistic Identity as a Way of Implementing a Competence Model of Higher Management Training ..... 52***EDUCATION AND HEALTH PSYCHOLOGY****Orehova T. F.***Health-oriented Education in Modern School: Challenges, Theoretical and Practical Rationale.....60*

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371.134:377.1

DOI 10.18413/2313-8971-2015-1-3-4-11

**Бондаренко В.В.**

### ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА- ПЕДАГОГА

**Бондаренко Владимир Владимирович***кандидат педагогических наук, профессор*

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

ул. Петровского, 25, г. Харьков, 61002, Украина

E-mail: [vv\\_bond57@mail.ru](mailto:vv_bond57@mail.ru)

### АННОТАЦИЯ

**В**опрос формирования личности преподавателя технических дисциплин, в нашем случае инженера-педагога, широко обсуждается в педагогической, философской и психологической литературе. Исследованию данного феномена посвящено огромное количество работ, каждая из которых рассматривает различные стороны этого явления. В данном исследовании формирование личности будущего инженера-педагога рассматривается с точки зрения активизации познавательных процессов, как в учебной деятельности будущих инженеров-педагогов, так и в профессиональной деятельности. В процессе подготовки преподавателей для системы профессионального образования «активность» является стержневым понятием в вопросе формирования личности инженера-педагога, поскольку наиболее полно характеризует и личность, и процесс познания, и творческий подход к интерпретации и презентации своих знаний учащимся. В понимании автора инженер-педагог и личность – это синонимичные понятия, которые не могут существовать без активной познавательной позиции на протяжении всей жизни.

**К**лючевые слова: инженер-педагог; личность; активизация познавательных процессов; специальные дисциплины; мотивация учебной деятельности.

## PROFESSIONAL EDUCATION

---

UDC 371.134:377.1

DOI 10.18413/2313-8971-2015-1-3-4-11

*Bondarenko V.V.*

### **THE NATURE OF PERSONALITY FORMATION IN FUTURE ENGINEERS- TEACHERS**

**Bondarenko Vladimir Vladimirovich***PhD in Education, Professor*

Kharkov National Automobile and Highway University

25 Petrovskogo St., Kharkiv, 61002, Ukraine

E-mail: [vv\\_bond57@mail.ru](mailto:vv_bond57@mail.ru)

---

### ABSTRACT

The issue of personality formation of instructors teaching engineering disciplines, particularly, the engineer-teacher, has been widely discussed in the pedagogical, philosophical and psychological literature. A huge amount of works is devoted to the studies of this phenomenon. Each of them examines various aspects of this phenomenon. In this research, the formation of personality of the future engineer-teacher is examined in the context of cognitive processes activation, both in the training of future engineers-teachers and professional activities. In the process of training of teachers for professional education system, “activity” is a core concept in future engineers-teachers personality formation, as it most fully characterizes both the personality, the cognition process and the creative approach to interpretation and presentation of knowledge to students. We understand the engineer-teacher and the personality as synonymous concepts, which cannot exist without active cognitive positions throughout life.

**Keywords:** engineer-teacher; personality; activation of cognitive processes; special discipline; educational activity motivation.

**Введение (INTRODUCTION)**

Развитие современного производства сегодня уже не представляется возможным без адаптации к вызовам развития общества, науки и техники. Лавиноподобные изменения во всех областях человеческой жизни обусловлены той скоростью, с которой происходит трансформация идей, знаний и технологий. А это, в свою очередь, требует новых подходов ко всей системе обучения тех, кто будет готовить будущих производителей. Ведь именно от будущих инженеров-педагогов непосредственно зависит развитие производственной базы, на которой зиждется экономическое благополучие государства.

Чем больше меняются условия производства, тем больших изменений требует процесс подготовки специалистов с высшим образованием. Перед высшим образованием уже давно стоит задача смены образовательных векторов: мы уже даем знания не на всю жизнь, мы стараемся научить будущих профессионалов овладевать новыми знаниями в течение всей жизни, научить необходимости постоянного профессионального самосовершенствования. Кроме того, сегодня абсолютно недостаточно овладевать знаниями в чистом виде, необходимо уметь эти знания трансформировать в практические умения. Все это возможно лишь при одном условии – мотивационном обеспечении познавательной активности наших студентов.

**Основная часть (MAIN PART):**

Целью данного исследования является анализ особенностей мотивационного обеспечения познавательной активности в процессе подготовки будущих инженеров-педагогов.

**Материалы и методы исследования**

Повышение качества подготовки специалистов было и остается одним из главных заданий вузовской подготовки. И даже, несмотря на то, что в существующей психолого-педагогической литературе не существует общепринятого определения «качества подготовки», многие преподаватели технических вузов справедливо считают, что повышение качества специалистов, которые выпускаются, возможно за счет активизации познавательной деятельности студентов, их активной

самостоятельной работы, за счет усовершенствования методики преподавания различных дисциплин, привлечения студентов к исследовательской работе и т.д. [1, с. 33].

В педагогике всегда одной из главных задач была задача мотивационного обеспечения учебного процесса, то есть поддержание высокой познавательной активности у обучаемых на протяжении всего периода обучения. Без мотивации теряется содержание обучения, потому что обучение ради обучения – пустая трата времени. А сама мотивация без познавательной активности просто невозможна, поскольку – «...это та база, которая дает возможность варьировать видами деятельности, менять профессии, повышать квалификацию» [4, с.8].

Несмотря на огромное количество исследований и работ, посвященных решению данной актуальной во все времена проблемы, она остается нерешенной до сих пор. Более того, можно смело утверждать, что окончательное решение ее просто невозможно. Ведь наука, в которой решены все вопросы, превращается в ремесло. Только в Украине за несколько последних десятилетий решению проблем мотивационного обеспечения учебного процесса посвящены работы таких известных ученых-педагогов, как В.П. Андрущенко, Г.П. Васянович, С.У. Гончаренко, Р.С. Гуревич, И.А. Зязюн, Е.Э. Коваленко, Н.И. Лазарев, В.И. Лозовая, Н.Г. Ничкало А.В. Троцко и многих других. Исходя из того, что главной задачей современной образовательной системы является поддержание на высоком уровне мотивационной готовности к процессу обучения вообще и, как в нашем случае, профессиональной подготовки современного инженера-педагога, мы попробовали выделить основные факторы, которые позволили бы поддерживать мотивацию будущих инженеров-педагогов как во время обучения, так и во время профессиональной деятельности. Решение этого вопроса осложнено еще и тем, что современный инженер-педагог должен научить будущих производителей системному мышлению, методам познания и самоорганизации, помочь раскрыть собственный потенциал, стимулировать и активно использовать творческие возможности

7  
**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ  
БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА**

каждого участника производственного процесса, без чего сегодня нереально поддерживать уровень конкурентоспособности предприятия [9, с. 84].

Уже не первое столетие ученые-педагоги исследуют вопросы познавательной активности в процессе обучения, но, как показывает анализ педагогической литературы, однозначного ответа на этот вопрос до сих пор не существует. Активность, как считает В.И. Лозовая, – это не врожденное явление, она может меняться в соответствии с изменением самой личности и той социальной среды, в которой личность формируется и развивается [3, с. 12]. Расхождение в понимании понятия и методов формирования познавательной активности в значительной степени затрудняет построение современной унифицированной системы инженерно-педагогической подготовки. Ведь ни педагоги, ни практики до сих пор не выработали единой точки зрения, по вопросу: кто же такой инженер-педагог – сначала инженер, а функции педагога вторичны, или наоборот, сначала педагог, а уже потом инженер, в чем заключен синергетический эффект такого единства и насколько оно гармонично. Особенностью является то, что реализация профессиональной направленности при подготовке будущих производственников требует от инженера-педагога «... сохранения логической и содержательной целостности и единства предметов каждого цикла дисциплин, усвоения в процессе обучения единых научных понятий, принципов основ наук, развития политехнических умений и навыков, использования во время формирования основ профессионального мастерства всей системы научных знаний, оптимального соотношения индуктивного и дедуктивного методов обучения» [6, с. 285]. Таким образом, полифункциональность задач, которые стоят перед инженером-педагогом, требует формирования всесторонне развитого специалиста, имеющего хорошее фундаментальное и политехническое образование, являющегося педагогом-профессионалом, который в совершенстве владеет организационно-педагогическими знаниями, умениями и навыками, и умеет их реализовывать в практической педагогической дея-

тельности. Более того, он должен не только владеть знаниями, но и уметь их творчески интерпретировать, что возможно только при мощной внутренней мотивации.

Процесс формирования активной творческой личности достаточно сложный, многогранный и зависит от целого ряда условий и факторов. Прежде всего, он требует осмысления механизмов возникновения и реализации познавательного интереса в процессе активной деятельности личности, требует поиска новых механизмов развития творческого потенциала.

«Самой приоритетной в XXI веке является та наука, которая очеловечивает знания и обеспечивает индивидуальное развитие человека» [2, с. 6-7]. Именно поэтому неизменно возросла потребность общества в подготовке современных инженеров-педагогов восприимчивых к изменениям, участвующих в инновационных процессах, стремящихся к самореализации путем саморазвития.

Еще В.А. Сухомлинский писал: «Знания только тогда становятся благом, когда они рождаются из слияния внутренних духовных сил человека и мира, который познается. Важнейший источник радости познания – а это чувство и есть зерно, из которого вырастает мощное дерево богатой духовной жизни, – переживания и ощущения того, что знание – это плоды напряжения моего человеческого духа, плоды поисков, творчества – работы мысли и души» [7, с. 356]. Уже одно это высказывание содержит в себе всю важность стремления человека к активному познанию, духовного развития, способности реализовывать свой творческий потенциал в различных формах взаимодействия с окружающим миром в условиях постоянного его изменения и обновления. Само по себе знание является таковым только тогда, когда оно захватывает мысль, пробуждает интерес, когда оно развивается и углубляется. Творческая личность всегда будет стремиться к расширению своих знаний, к проявлению активности в процессе познания и к совершенствованию способов и форм духовной и профессиональной самореализации в обществе.

В.П. Андрущенко считает, что материальные и духовные ценности определяются не столько возможностью удовлетворять ду-

ховные потребности людей, сколько их соответствием определенным общественным образцам, измерениям, требованиям, идеалам, которые, собственно, и выступают как истинные ценности и основа формирования человеческих потребностей [8, с. 651-652].

Раскрытие сущности познавательной активности, анализ понятий «личность, активность, познание и творчество» и установление их семантической связи, определение условий, при которых наиболее ярко проявляется творческий потенциал, представляют определенный интерес в сфере образования и формирования всесторонне развитой личности инженера-педагога. Эти понятия достаточно многогранны и требуют анализа в разных плоскостях. Если обратиться к украинским толковым словарям или к толковым словарям европейских языков, то можно отметить, что все толкования будут относительно схожи:

- личность – конкретная, целостная индивидуальность в единстве социальных и природных качеств;

- активность – способность действовать, возможности и способности, направленные на инициативную, энергичную деятельность в соответствии с собственными потребностями, мотивами, взглядами;

- познание – процесс получения знаний, активная умственная деятельность, направленная на удовлетворение образовательных потребностей личности, восприятие, суждения, воображение, мышление, память;

- творчество – создание нового, продуктивная человеческая деятельность.

Такие толкования данных понятий только подчеркивают их многогранность, в основе которой лежит связь их педагогических, психологических и философских определений.

С точки зрения педагогики и психологии «познание» – это процесс целенаправленного активного отражения действительности в сознании человека. Такое отражение может выражать не только настоящее, но и будущее, а также многочисленные возможности (конкретные и абстрактные) для выбора той, которая в наибольшей степени отвечает интересам человека. При этом ощущения, вос-

приятие и представления являются наглядными образами предметов и представляют собой чувственное отражение действительности с помощью органов чувств. Такое знание несет информацию о непосредственно воспринимаемых свойствах предметов, а знания, не воспринимаемых свойств объектов познания, достигаются путем мышления.

Познание является действующим, активным процессом, цель которого – решение познавательной задачи. Так или иначе, процесс познания в своей основе имеет внутренний мотив, цель, он направлен на создание нового, требует инициативности и некоторого творческого поиска. В определенной степени познание зависит от индивидуальных свойств и качеств личности, ее заинтересованности и волевых усилий.

Отсюда, возникает необходимость в раскрытии понятия «личность». В широком смысле личность – это конкретная индивидуальность в единстве ее природных и социальных качеств. В более узком смысле каждая из наук, занимающихся изучением проблем личности, трактует это понятие по-своему. Так, педагогика и психология рассматривают личность как некое сочетание психических свойств: направленности (мотивы, интересы, мировоззрение), черт характера и темперамента, способностей и особенностей психических процессов (восприятие, ощущения, мышление, внимание, эмоционально-волевая сфера). Личность – это системное качество, приобретенное индивидом в предметной деятельности и общении; личность характеризуется активностью, стремлением расширять сферу своей деятельности, действовать за пределами требований ситуации. В философском понимании личность – динамичная, относительно устойчивая целостная система интеллектуальных, социально-культурных и морально-волевых качеств человека, которые выражены в индивидуальных особенностях ее деятельности и сознания. В приведенных определениях понятие «личность» находит отражение в деятельности и активности.

Проблема активности приобретает особое значение в современных условиях общественных изменений и выступает как



наиболее общая категория в исследованиях психического развития, познавательных и творческих возможностей личности и соответственно каждая наука занимается исследованием специфических для нее свойств и закономерностей.

В процессе подготовки преподавателей для системы профессионального образования «активность» является стержневым понятием в вопросе формирования личности инженера-педагога, поскольку наиболее полно характеризует и личность, и процесс познания, и творческий подход к интерпретации и презентации своих знаний учащимся. И, если отталкиваться от аксиомы, гласящей, что специалиста может подготовить только специалист, то можно смело утверждать, что сформировать личность инженера-педагога может только педагог-профессионал. И в этом мы видим одну из основных проблем всей системы подготовки будущих инженеров-педагогов. Поскольку инженеров-педагогов готовят в основном в стенах технических университетов, то и вся техническая составляющая, естественно, лежит на плечах преподавателей специальных дисциплин. В техническом вузе это не просто человек, который в совершенстве знает свое дело, это, прежде всего, педагог. Но есть одна существенная проблема: преподавателей специальных дисциплин для технических университетов сегодня в Украине как раз никто и не готовит. Кто становится преподавателями в техническом университете? Это, как правило, хорошие вчерашние студенты, которые прослушали восемь лекций по основам педагогики и психологии и присутствовали на восьми практических занятиях (причем в последнее время курс основ педагогики и психологии по рекомендации Министерства образования и науки Украины заменен курсом психологии). Достаточно ли этих знаний, чтобы вчерашние студенты, которые хорошо знают преподаваемую ими дисциплину, сегодня стали хорошими педагогами – вопрос риторический. Ведь до сих пор их представление о педагогической деятельности строилось на основе наблюдения за деятельностью преподавателя, находясь за студенческой партой. Все ли преподаватели пришли на эту

работу по зову сердца и призванию? Конечно же, нет. А это, в свою очередь, приводит к тому, что не всегда преподаватель инженерной дисциплины является эталоном педагога, той личностью, которая может сформировать личность будущего инженера-педагога. Е.Н. Пехота считает, что индивидуальные особенности будущего преподавателя должны быть высшей ценностью как для него самого, так и для всей системы педагогического образования, той составляющей, которая, прежде всего, обеспечивает качество образования [5, с. 7]. Ведь можно знать свое дело, но не уметь его преподавать. Каждый из нас в своей жизни встречался с преподавателями, которые не просто не умели передать свои знания студентам, но, к сожалению, нам встречались преподаватели, которых и близко нельзя подпускать к педагогической деятельности. Эти люди не только не передают свои знания студентам, они работают с обратным эффектом, то есть навсегда отбивают желание у них изучать преподаваемую ими дисциплину. В результате исследования, которое было проведено нами среди молодых преподавателей нескольких харьковских технических вузов (опросом были охвачены 122 молодых преподавателя специальных дисциплин со стажем преподавательской работы не более пяти лет) можно констатировать тот факт, что им не хватает знаний педагогики.

Кроме того, нами было проведено исследование мотивационной и профессиональной готовности молодых преподавателей технических дисциплин к педагогической деятельности и были получены следующие результаты:

- 25% молодых преподавателей технических дисциплин, то есть каждый четвертый, не считают обучение и воспитание молодежи важным для себя занятием;

- 22% преподавателей технических дисциплин не испытывают ни малейшего интереса к педагогической деятельности (практически каждый пятый преподаватель);

- 43% преподавателей технических дисциплин абсолютно не интересно общение со студентами на непрофессиональные темы;

- 41% преподавателей технических дисциплин не стремятся к тому, чтобы совершен-

ствовать свое преподавательское мастерство (хотя с азами преподавательской деятельности в высшей школе хотят познакомиться все сто процентов);

– 31% процент преподавателей технических дисциплин видит свою задачу только в том, чтобы изложить учебный материал, при этом совершенно не задумываются над эффективностью его изложения;

– 33% молодых преподавателей технических дисциплин не собирается заниматься научной деятельностью (в настоящее время преподаватель, который не занимается наукой – это уже нонсенс);

– 17% молодых преподавателей пришли на преподавательскую работу совершенно случайно, не испытывая ни малейшей внутренней потребности к этому виду профессиональной деятельности;

– 36% молодых преподавателей привлекает в преподавательской деятельности длительный летний отпуск;

– 45% молодых преподавателей в педагогической деятельности привлекает то, что не нужно находиться на работе «от звонка до звонка» [10].

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Таков сегодня общий «портрет» молодого преподавателя специальных дисциплин. Если свести все эти цифры, то получается, что примерно каждый третий молодой пре-

подаватель профессионально непригоден. Эта печальная картина, к сожалению, свойственна не только высшим техническим университетам.

Вопрос формирования личности преподавателя технических дисциплин, в нашем случае инженера-педагога, широко обсуждается в педагогической, философской и психологической литературе. Исследованию данного феномена посвящено огромное количество работ, каждая из которых рассматривает различные стороны этого явления. В данном исследовании формирование личности будущего инженера-педагога рассматривается с точки зрения активизации познавательных процессов, как в учебной деятельности будущих инженеров-педагогов, так и в профессиональной деятельности.

### **Заключение (CONCLUSIONS)**

В процессе подготовки преподавателей для системы профессионального образования «активность» является стержневым понятием в вопросе формирования личности инженера-педагога, поскольку наиболее полно характеризует и личность, и процесс познания, и творческий подход к интерпретации и презентации своих знаний учащимся. В понимании автора инженер-педагог и личность – это синонимичные понятия, которые не могут существовать без активной познавательной позиции на протяжении всей жизни.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Євдокімова О.О. Психологічні засади вищої технічної освіти: Монографія. Харків: ПП видавництво «Нове слово», 2009. 388 с.
2. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття // Педагогіка і психологія. – 2003. №1 (XXXVIII). С. 6 – 16.
3. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. Харків: «ОВС», 2000. 164 с.
4. Пазенок В.С. Соціальна культура і соціальна творчість. К.: Знання, 1990. 47 с.
5. Пехота О.М. Індивідуальність учителя: теорія і практика: Навчальний посібник. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Миколаїв : ТОВ «Фірма «Іліон», 2009. 272 с.
6. Собко Я.М. Особливості підготовки майбутніх інженерно-педагогічних працівників професійної діяльності / Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: Зб. Наук. праць. Харків: НТУ «ХПІ», 2007. С. 284 – 287
7. Сухомлинский В.А. Избранные произведения. Киев: Радянська школа, 1979. Т. 5. 678 с.
8. Філософський словник соціальних термінів / Під загальною редакцією В.В. Андрущенко. Харків: Корвін, 2002. 672 с.
9. Bondarenko, V.V. The progressive researches "Science & Genesis": Prague, Czech Republic. Publishing Center of The International Scientific Association "Science & Genesis", Prague, April №1, 2015. P. 84-86.
10. Turenko A.N., Bondarenko, V.V. Engineering competencies – traditions and innovations. Proceedings of the IGIP symposium. Moscow, 2008. P. 131 –132.

**REFERENCES:**

1. Yevdokymova O.O. Psychological Principles of Higher Technical Education. Kharkiv: PP vydavnytstvo «Nove slovo», 2009. 388 p.
2. Kremen, V.G. Pedagogy and Psychology. Vol. 1 (XXXVIII), 2003. Pp. 6-16.
3. Lozova, V.I. A Holistic Approach to Formation of Cognitive Activity in Students. Kharkiv: «ОВС», 2000. 64 p.
4. Pazenok V.S. Social Culture and Social Creative Work. Kyiv : Znannia, 1990. 47 p.
5. Piekhota O.M. Teacher's Individuality: Theory and Practice. Mykolaiv: TOV «Firma «Ilion», 2009. 272 p.
6. Sobko Ya.M. Theoretical and Methodological Foundations of Teacher Education, Pedagogical Mastery, Creativity, Technology. Kharkiv: NTU «KhPI», 2007. Pp. 284-287.
7. Sukhomlinskii, V.A. Selected Works. Vol. 5. Kyiv: Rad. shkola, 1979. 678 p.
8. Philosophical Dictionary of Social Terms. Kharkiv: Korvin, 2002. 672 p.
9. Bondarenko V.V. The progressive researches "Science & Genesis": Prague, Czech Republic. Publishing Center of The International Scientific Association "Science & Genesis", Prague, April №1, 2015. Pp. 84-86 (in Czech Republic).
10. Turenko A.N., Bondarenko V.V. Engineering competencies – traditions and innovations. Proceedings of the IGIP symposium. Moscow, 2008. Pp. 131-132 (in Russ.)

УДК 378

DOI 10.18413/2313-8971-2015-1-3-12-20

Яценко О.Н.

**ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА  
АНАЛИЗА ИЕРАРХИЙ  
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ  
СФОРМИРОВАННОСТИ ЛИДЕРСКИХ  
КАЧЕСТВ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ****Яценко Ольга Николаевна***ассистент*

Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт»

ул. Фрунзе, 21, г. Харьков, 61000, Украина

E-mail: [z8olga@i.ua](mailto:z8olga@i.ua)**АННОТАЦИЯ**

**Н**аличие лидерских качеств у будущих менеджеров является основой их успешной профессиональной деятельности и обеспечивает конкурентоспособность на рынке труда. В статье подтверждается гипотеза педагогического исследования о том, что проведение психолого-педагогической подготовки студентов – будущих менеджеров не только во время преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла, но и в процессе освоения ими курса «Менеджмент», будет способствовать формированию у них лидерских качеств. Для представления в количественном выражении степени развития этих качеств автором был использован метод анализа иерархий (МАИ). Основой этого метода является построение иерархии, которая является определенной абстракцией структуры системы, для изучения функциональных взаимодействий ее компонентов и их влияние на систему в целом. Результаты проведенного эксперимента позволили сделать вывод о том, что благодаря предложенным педагогическим условиям, в процессе преподавания дисциплины «Менеджмент», у студентов повысился уровень сформированности качеств, характеризующих менеджера-лидера.

**К**лючевые слова: лидерские качества; менеджеры; психолого-педагогическая подготовка; метод анализа иерархий; педагогическое исследование.

UDC 378

DOI 10.18413/2313-8971-2015-1-3-12-20

*Yatsenko O.N.***APPLYING THE METHOD OF  
ANALYSIS OF HIERARCHIES IN  
THE PED-AGOGICAL RESEARCH  
OF LEADERSHIP QUALITIES  
OF FUTURE MANAGERS****Yatsenko Olga Nikolaevna***Assistant Lecturer*

National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"

21 Frunze St., Kharkiv, 61000, Ukraine

E-mail: [z8olga@i.ua](mailto:z8olga@i.ua)**ABSTRACT**

The availability of leadership qualities in future managers is the foundation of a successful career, which facilitates a competitive labor market. The article confirms the following hypothesis of the pedagogical research: the psychological and pedagogical training of students, the future managers, both in teaching disciplines of the psycho-pedagogical cycle and management, will foster their leadership skills. To present a quantitative degree of development of these qualities, the author used the method of Analytic Hierarchy Process (AHP). The method is based on the construction of a hierarchy which represents an abstract structure of the system aimed at studying the functional interactions of its components and their impact on the overall system. As a result of this experiment, we can draw a conclusion that in the process of teaching management in the proposed pedagogical conditions, the students have significantly improved their qualities appropriate for a manager-leader.

**Keywords:** leadership; managers; psychological and pedagogical training; the analytic hierarchy method; pedagogical research.

**Введение (INTRODUCTION)**

Под сущностью лидерских качеств студентов – будущих менеджеров, мы понимаем профессионально-личностное образование, которое имеет динамический и стратегический характер и формируется в процессе систематической психолого-педагогической подготовки в вузе, включает в себя физиологические, психологические задатки лидера, приобретенные управленческие знания и лидерские способности и обеспечивает будущим специалистам профессиональную мобильность и конкурентоспособность. Актуальность проблемы заключается в подтверждении гипотезы педагогического исследования о том, что проведение психолого-педагогической подготовки студентов – будущих менеджеров не только во время преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла, но и в процессе освоения ими курса «Менеджмент», будет способствовать формированию у них лидерских качеств, которые помогут им быть конкурентоспособными на рынке труда.

**Основная часть (MAIN PART):**

Целью статьи является теоретическое обоснование и анализ применения метода иерархий в педагогическом исследовании формирования лидерских качеств будущих менеджеров.

**Материалы и методы исследования**

Вопросу применения методов математической статистики в педагогических и психологических исследованиях посвящали свои работы П.Н. Воловик, Б.С. Гершунский, С.У. Гончаренко, Р.С. Немов, И.П. Пидласый. Теоретические и практические аспекты сущности метода анализа иерархий освещает в своих работах Т. Саати. В процессе исследования были использованы методы индукции, дедукции, систематизации, классификации, моделирования, сравнения результатов исследования для разработки и экспериментальной проверки методики формирования лидерских качеств будущих менеджеров в процессе психолого-педагогической подготовки.

Для подтверждения гипотезы, нами было проведено дополнительное исследование сформированности лидерских качеств студентов – будущих менеджеров в процессе психолого-педагогической подготовки. Целью этого исследования было определение сформированности конкретных составляющих качеств лидера: коммуникативных способностей, ор-

ганизаторских способностей, рефлексивных способностей. Для этого были использованы «Опросник для оценки коммуникативных и организаторских способностей (КОС) в процессе первичной профконсультации» [5] и Методика определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарев) [3].

Для представления в количественном выражении степени развитости этих качеств у студентов – будущих менеджеров, автором был использован метод анализа иерархий (МАИ). Основой этого метода является построение иерархии, которая является определенной абстракцией структуры системы, целью которой является изучение функциональных взаимодействий ее компонентов и их влияние на систему в целом [7]. Построение соответствующей модели позволяет повторить процесс объединения в группы многих элементов таким образом, что группы, которые имеют общие свойства, рассматриваются в качестве элементов следующего уровня системы [7]. В приведенном примере построения иерархии на вершине, на высшем уровне находится цель нашего эксперимента: выявление студентов с высокой степенью лидерских качеств, конкурентоспособных на рынке труда. На втором уровне нами определено 3 критерия отбора студентов, при наличии у них проявления составляющих качеств лидера: коммуникативных способностей, организаторских способностей, рефлексивных способностей. На третьем уровне находится перечень альтернатив. В нашем случае это студенты, которых мы оцениваем на основе критериев второго уровня с целью анализа достижения поставленной цели – выявление будущих менеджеров-лидеров с высоким уровнем сформированности лидерских качеств. Построенная нами иерархия приведена на рис. 1

Сущность построения такой типичной иерархии заключается в попарном сравнении элементов нижнего уровня по отношению к элементам следующего уровня и т.д. до достижения вершины.

Правила проведения соответствующих сравнений требуют сравнения не более  $7 \pm 2$  альтернатив. В связи с чем, мы разделили имеющееся количество студентов на подгруппы по 8-9 человек. На примере одной группы из 9 человек проведем анализ в соответствии с построенной выше иерархией и оценим комплексное воздействие критериев второго уров-

ня при определении лидера. Для удобства обработки данных и по этическим соображениям фамилии студентов заменены соответствующими порядковыми номерами, в которых первая цифра соответствует номеру группы, а вто-

рая - порядковому номеру опрашиваемых.

После представления задачи в виде иерархии составим матрицу – массив чисел в виде квадратной таблицы [7].ц

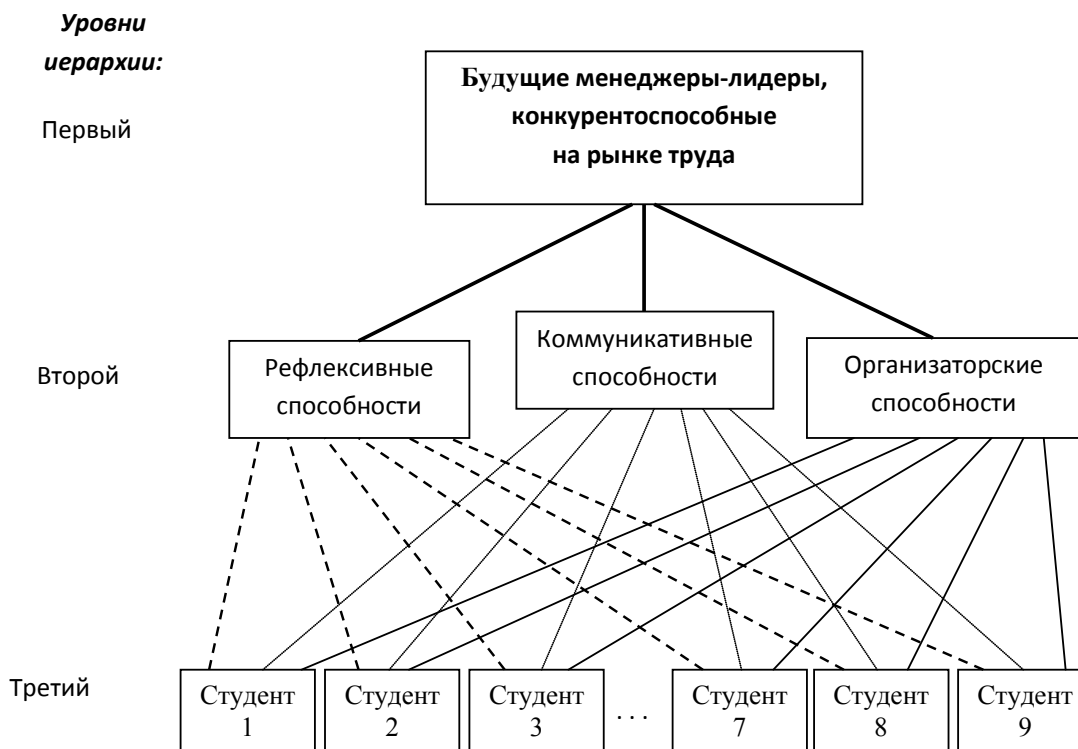


Рис. 1. Иерархия наличия составляющих качеств лидера

Fig. 1. Hierarchy of leadership components

Таблица 1

Table 1

**Результаты тестовых показателей выделенной группы**  
**Results of test parameters of the selected group**

№ п/п	Организаторские способности	Коммуникативные способности	Рефлексивные способности
1.1	0,79	0,76	6
1.2	0,68	0,6	5
1.3	0,67	0,57	4
1.4	0,82	0,65	9
1.5	0,65	0,48	3
1.6	0,79	0,6	9
1.7	0,7	0,7	8
1.8	0,67	0,57	3
1.9	0,69	0,71	7

Основная диагональ матрицы должен состоять из единиц, то есть наша матрица должна быть согласованной. Сначала строится матрица второго уровня. Для этого представим ее в виде шаблона с приведенными критериями для парного сравнения. Образец соответствующего шаблона приведен в таблице 2.

При заполнении матрицы в соответствующие ячейки заносим оценку важности элемента, а в противоположную по диагонали клетку – обратную величину. То есть, если наибольшим приоритетом является оценка 2 балла, то обратная будет равняться 1/2.

Таблица 2  
Table 2

**Шаблон критериев для попарного сравнения  
Template criteria for pairwise comparison**

	<b>Организаторские способности</b>	<b>Коммуникативные способности</b>	<b>Рефлексивные способности</b>
<b>Организаторские способности</b>			
<b>Коммуникативные способности</b>			
<b>Рефлексивные способности</b>			

В нашем случае при построении матрицы второго уровня большим приоритетом условно определим организаторские способности. Вторым, менее значимым критерием, будем считать коммуникативные способности. Третьим, соответственно, рефлексивные способности. При соблюдении этого соотношения матрица второго уровня будет выглядеть следующим образом:

$$\begin{bmatrix} 1 & 2 & 3 \\ 1/2 & 1 & 2 \\ 1/3 & 1/2 & 1 \end{bmatrix}$$

Далее, в качестве примера, представим расчеты матрицы организаторских способностей, которая будет иметь вид  $9 \times 9$ . Такой же размер имеют и другие две матрицы. На основании данных тестирования, приведенные в таблице 3, матрица будет выглядеть следующим образом:

$$\begin{bmatrix} 1 & 3 & 4 & 1/2 & 5 & 1 & 2 & 4 & 2 \\ 1/3 & 1 & 2 & 1/4 & 3 & 1/3 & 1/2 & 2 & 1/2 \\ 1/4 & 1/2 & 1 & 1/5 & 2 & 1/4 & 1/3 & 1 & 1/3 \\ 2 & 4 & 5 & 1 & 6 & 2 & 3 & 5 & 3 \\ 1/5 & 1/3 & 1/2 & 1/6 & 1 & 1/5 & 1/4 & 1/2 & 1/4 \\ 1 & 3 & 4 & 1/2 & 5 & 1 & 2 & 4 & 2 \\ 1/2 & 2 & 3 & 1/3 & 4 & 1/2 & 1 & 3 & 1 \\ 1/4 & 1/2 & 1 & 1/5 & 2 & 1/4 & 1/3 & 1 & 1/3 \\ 1/2 & 2 & 3 & 1/3 & 4 & 1/2 & 1 & 3 & 1 \end{bmatrix}$$

Как видно из результатов тестирования студент под номером 1.4 имеет лучшие показатели развитости организаторских способностей. Его отношение самого к себе равно единице. Все остальные студенты имеют более низкий приоритет. Так же заполняются все остальные

клетки колонки. В клетки, стоящих по диагонали к клеткам четвертого столбика, заносятся противоположные числа. Подобным способом сравниваются все 9 студентов.

Следующим шагом будет расчет векторов приоритетов по данной матрице. Математическим термином – это нахождение главного собственного вектора, который после нормализации становится вектором приоритетов [7]. Сначала вычислим собственные векторы для каждой матрицы. Для этого воспользуемся методом нахождения геометрической средней, сущностью которого является извлечение корня  $n$ -й степени из произведения всех элементов каждой строки матрицы. Так, например, собственный вектор второй строки указанной матрицы будет равен:

$$\sqrt[9]{1/3 \times 1 \times 2 \times 1/4 \times 3 \times 1/3 \times 1/2 \times 2 \times 1/2} = 0,759$$

После нахождения всех векторов для девяти строк, их надо нормализовать путем деления каждого вектора на сумму всех найденных собственных векторов матрицы. В результате получаем нормализованный вектор приоритетов в виде столбца:

$$\begin{bmatrix} 0,173 \\ 0,066 \\ 0,042 \\ 0,264 \\ 0,028 \\ 0,173 \\ 0,106 \\ 0,042 \\ 0,106 \end{bmatrix}$$



Далее, в соответствии с методом анализа иерархий, необходимо выяснить приемлемость полученного нами результата. Для этого, путем проведения определенных математических расчетов, сначала определим главное, или максимальное собственное значение  $\lambda_{\max}$  [7]:

во-первых, найдем сумму всех столбцов матрицы;

во-вторых, рассчитаем произведение суммы первого столбца матрицы на нормализованный вектор приоритетов первой строки, а произведение суммы второго столбца на вектор второй строки и т.д.;

в-третьих, вычислим  $\lambda_{\max}$ , как сумму всех рассчитанных произведений.

Следующим шагом будет проведение расчета индекса согласованности (ИС), который может быть выражен величиной  $(\lambda_{\max} - n) / (n - 1)$ , где  $n$  - число сравниваемых элементов [7]. Индекс согласованности обратно-симметричной матрицы, генерируемая случайно по шкале от 1 до 9 с соответствующими обратными величинами элементов является случайным индексом (СИ) [7]. Отношение индекса согласованности (ИС) к среднему случайному индексу (СИ) для матрицы того же порядка называется отношением согласованности (ОС). Значение СИ, которое меньше или равно 0,10, доказывает приемлемость полученных результатов:

$$\text{СИ} = \text{ИС} / \text{СИ}$$

$$\text{ОС} \leq 0,10$$

Результаты расчетов показали, что ИС = 0,02:

$$\text{ОС} = 0,02 / 1,45 = 0,014 (1,4\%)$$

Итак, полученный результат для матрицы организаторских способностей является абсолютно приемлемым, то есть соответствует действительности. Для других двух матриц, коммуникативных и рефлексивных способностей, отношение согласованности (ОС) равно 0,014 (1,4%) и 0,0002 (0,02%) соответственно.

Для матрицы второго уровня ОС равно 0,008 (0,8%). Это еще раз подтверждает правильность предложенных нами методов.

На заключительном этапе метода анализа иерархий с помощью принципа синтеза выявим глобальные приоритеты оценки студентов:

– найдем произведение каждого числа нормализованного вектора всех матриц третьего уровня и числового выражения веса каждого критерия (организаторские способности, коммуникативные способности, рефлексивные способности);

– найдем сумму полученных произведений для каждой альтернативы (по каждому студенту).

Благодаря примененному принципу синтеза нам удалось выяснить следующее:

1. Лучший показатель по выбранным приоритетам у студента под номером 1.4, несмотря на то, что результаты тестирования его коммуникативных способностей были на четвертом месте, по сравнению со студентами под номерами 1.1, 1.7, 1.9.

Полученные результаты представлены в таблице 3.

найдем произведение каждого числа нормализованного вектора всех матриц третьего уровня и числового выражения веса каждого критерия (организаторские способности, коммуникативные способности, рефлексивные способности);

– найдем сумму полученных произведений для каждой альтернативы (по каждому студенту).

Благодаря примененному принципу синтеза нам удалось выяснить следующее:

1. Лучший показатель по выбранным приоритетам у студента под номером 1.4, несмотря на то, что результаты тестирования его коммуникативных способностей были на четвертом месте, по сравнению со студентами под номерами 1.1, 1.7, 1.9.

Полученные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Table 3

**Показатели глобальных приоритетов  
Indicators of global priorities**

№ п/п	<b>Организаторские способности (0,38)</b>	<b>Коммуникативные способности (0,33)</b>	<b>Рефлексивные способности (0,29)</b>	<b>Глобальные приоритеты</b>
1.1	0,1729	0,2703	0,0789	0,1778
1.2	0,0661	0,0708	0,0511	0,0633
1.3	0,0419	0,0435	0,0267	0,0380
1.4	0,2639	0,1138	0,2525	0,2111
1.5	0,0278	0,0285	0,0246	0,0271
1.6	0,1729	0,0708	0,2525	0,1623
1.7	0,1063	0,1794	0,1714	0,1493
1.8	0,0419	0,0435	0,0258	0,0378
1.9	0,1063	0,1794	0,1165	0,1334

2. Второй результат в группе показал студент под номером 1.1, хотя по результатам тестирования организаторских и рефлексивных способностей, у него были 2-й и 5-й результаты соответственно.

Таким образом, в процессе подготовки будущих менеджеров-лидеров подтверждается важность формирования всех составляющих качеств лидера. Развитие организаторских, коммуникативных и рефлексивных способностей должно лечь в основу ведущих компетентностей конкурентоспособного современного управленца.

Следующим этапом проверки эффективности проведенного педагогического эксперимента будет общий анализ результатов тестирования экспериментальных и контрольных групп в начале и в конце эксперимента. Для этого найдем сумму всех результатов тестирования отдельно по каждой способности и общее среднее значение для всех способностей вместе. Полученные результаты до начала эксперимента и после него по экспериментальным и контрольным группам сравним с максимальным теоретическим результатом.

Таблица 4

Table 4

**Результаты тестирования экспериментальных и контрольных групп  
в начале и в конце проведенного эксперимента  
Test results of the experimental and control groups at the beginning and at the end  
of the experiment**

Исследуемые способности	<b>Экспериментальная группа</b>				<b>Контрольная группа</b>			
	в начале эксперим.		в конце эксперим.		в начале эксперим.		в конце эксперим.	
	Суммарные баллы по группе	% к max результату	суммарный балл по группе	% к max результату	суммарный балл по группе	% к max результату	суммарный балл по группе	% к max результату
<b>Организаторские способности</b>	116,28	64,6	129,2	71,8	29,07	64,7	29,36	65,2
<b>Коммуникативные способности</b>	101,52	56,4	112,8	62,7	25,38	56,5	25,63	57,1
<b>Рефлексивные способности</b>	972	54	1080	60	243	53	245	54,4
<b>Средний балл по группе</b>	6,61	55,08	7,34	61,21	6,62	55,07	6,67	55,6

По данным таблицы 4 можно сделать вывод, что в начале эксперимента уровень исследуемых способностей студентов в экспериментальных и контрольных группах был почти одинаков. После создания соответствующих условий с целью организации процесса психолого-педагогической подготовки бу-

дущих менеджеров для формирования у них лидерских качеств повторное тестирование показало существенное улучшение показателей в экспериментальных группах по сравнению с контрольными группами. Полученные результаты в процентном значении представим в графическом виде на рисунках 2 и 3.

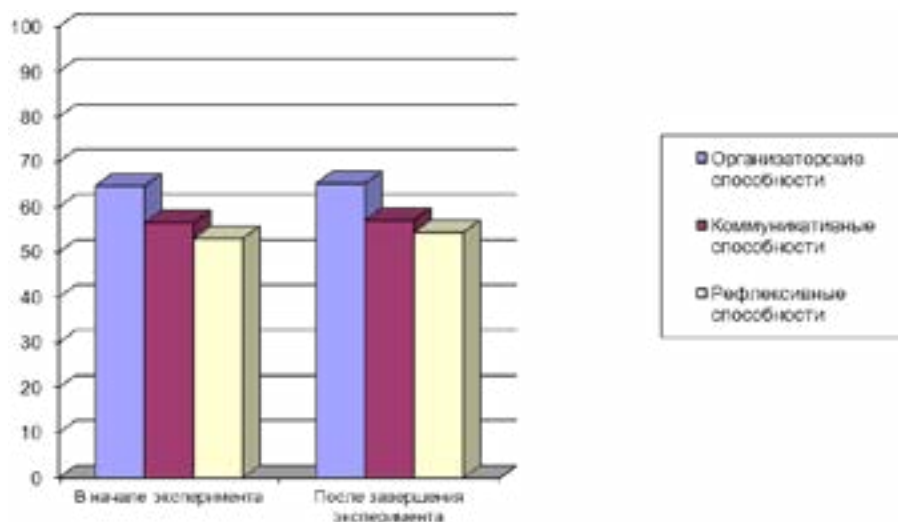


Рис. 2. Результаты тестирования контрольных групп

Fig. 2. Results of testing control groups

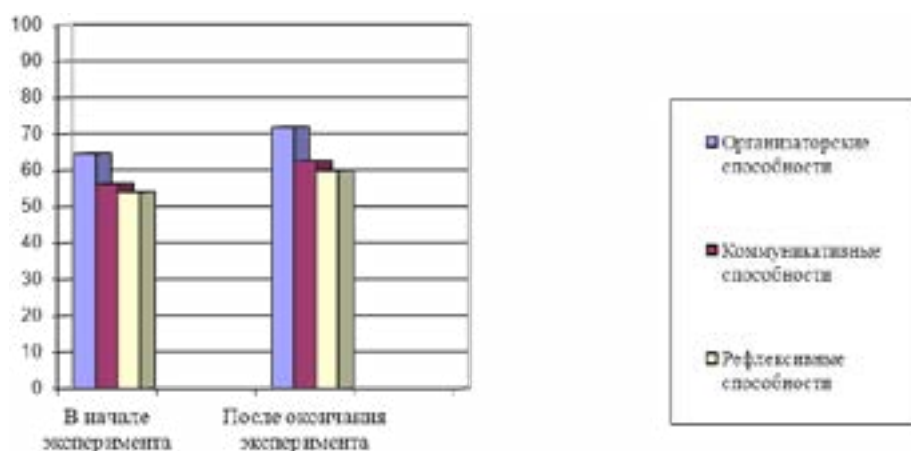


Рис. 3. Результаты тестирования экспериментальных групп

Fig. 3. Results of testing experimental groups

### Результаты исследования и их обсуждение

По результатам проведенного эксперимента и расчетов с применением метода анализа иерархий можно сделать вывод о целесообразности организации психолого-педагогической подготовки будущих менеджеров с целью формирования у них лидерских качеств. Перспективы дальнейших исследований мы видим в изучении возможности применения психолого-педагогической подготовки будущих менеджеров с целью формирования у них лидерских качеств во время преподавания и других управленческих дисциплин.

### Заключение (CONCLUSIONS)

Благодаря предложенным педагогическим условиям, во время преподавания дисциплины «Менеджмент», у студентов повысился уровень сформированности качеств, характеризующих менеджера-лидера и являющиеся залогом его эффективности и конкурентоспособности на рынке труда. Мы наблюдаем некоторое повышение уровня развития коммуникативных, организаторских и рефлексивных способностей, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности.

### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Артеменко О.В. Педагогічні умови розвитку професійної успішності майбутнього вчителя-філолога // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Суцєнко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя, 2012. Вип. 24 (77). С. 65-71.
2. Бєх І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук. видання. К. : Либідь, 2006. 272 с.
3. Бькова В.А. Сущность, структура и диагностика уровня сформированности конкурентоспособности будущего специалиста: учебно-методическое пособие. Днепропетровск: Днепропетровский университет им. А. Нобеля. 2012. 88 с.
4. Кін О.М. Роль студентського самоврядування у формуванні лідерських якостей особистості студента // Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. Харків, 2011. Вип.40. Ч.1. С.57 – 65.
5. Романовский А.Г. Педагогика успеха: учебник / А.Г. Романовский, В.Е. Михайличенко, Л.Н. Грень. Харьков: НТУ «ХПИ», 2011. 368 с.
6. Русинка І.І. Виховання певних якостей особистості як запорука досягнення нею життєвого успіху // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Суцєнко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя, 2012. Вип. 25 (78). С. 337 – 339.
7. Саати Т. Принятие решений. Метод анализа иерархий; пер. с англ. М.: «Радио и связь», 1993. 278 с.
8. Сєрьогіна І.К. Педагогічні умови розвитку та саморозвитку студентів у процесі професійної підготовки у ВНЗ // Педагогіка вищої та середньої школи. 2011. Вип.32. С.151 – 157.
9. Тарасова С.М. Формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності // Автореф. дисерт. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук. Кіровоград, 2006. 21 с.
10. Шейко В.Н. Организация и методика научно-исследовательской деятельности: Учебник. - [5-е изд., Стер.] / В.Н. Шейко, Н.М. Кушнаренко. М.: Знание, 2006. 307 с.

### **REFERENCES:**

1. Artemenko O.V. Pedagogical Conditions of Developing Professional Success in Future Teachers-philologists. 2012. Vol. 24, no. 77. Pp. 65-71.
2. Bekh I.D. Educating the Individual: Climbing to Spirituality. Kyiv: Lybid, 2006. 272 p.
3. Bykova V.A. Essence, Structure and Diagnosis of the Level of Formation of Competitiveness of the Future Expert. Dnipropetrovsk: Dnipropetrovsky university Alfred Nobel, 2012. 88 p.
4. Kin O.M. The Role of Students' Self-government in the Development of Leader's Qualities // Pedagogics and Psychology. 2011. Vol.40, part 1. Pp. 57-65.
5. Romanovskyy, A.N., Mykhaylychenko, V.Y., Gren, L.N. Pedagogy of Success. Kharkiv: NTU «KHPI», 2011. 368 p.
6. Rusynka I.I. Pedagogy Formation of Creative Personality in Higher and Secondary Schools. 2012. Vol. 25, no. 78. Pp. 337-339.
7. Saati T. Decision Making. The Method of Analysis of Hierarchies. Moscow: «Radio i svyaz», 1993. P. 278.
8. Seryogina I.K. Pedagogical Conditions of Students' Development and Self-development in the Process of Professional Training in Higher and Secondary Schools. 2011. Vol. 32. Pp. 151-157.
9. Tarasova S.M. Development of Management Skills in Future Managers of the Financial and Economic Profile. Kirovograd: Thesis abstract for Cand. Sc., 2006. 21 p.
10. Sheyko V.N., Sheyko V.M. Kushnarenko N.M. Organization and Methods of Research Activities. Moscow: Znannya, 2006. 307 p.

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377.35

DOI 10.18413/2313-8971-2015-1-3-21-29

Кормакова В.Н.

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

**Кормакова Валентина Николаевна**

доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики  
Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
ул. Студенческая, 14-1, г. Белгород, 308007, Россия  
E-mail: kormakova@bsu.edu.ru

## АННОТАЦИЯ

В статье дается характеристика принципов развития творческого потенциала обучающихся в образовательных организациях профессионального образования. Показаны группы принципов (организационно-педагогические и технологические) как исходные положения для организации учебного процесса в вузе, направленного на развитие творческих способностей студента, реализуемых в задачах, содержании, педагогических технологиях, совместной деятельности преподавателей и студентов.

**Ключевые слова:** творческий потенциал, принципы развития творческого потенциала личности, образовательная среда, учебный процесс в вузе.

## PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

UDC 377.35

DOI 10.18413/2313-8971-2015-1-3-21-29

*Kormakova V.N.*

### **STUDENTS' PERSONALITIES AND THEIR CREATIVE FEATURES IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

**Kormakova Valentina Nikolaevna***Doctor of Education, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy*

Belgorod State National Research University

14-1 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia

E-mail: kormakova@bsu.edu.ru

### ABSTRACT

The article dwells on the principles of development of creative potential of students in vocational institutions. The author presents some pedagogical and technological principles as a starting point for the educational process in high school. Primarily that process is aimed at the development of creative abilities of students which are manifested in the objectives, content, teaching techniques, and activities.

**Keywords:** creativity; the principles of development of creative potential of the personality; educational environment; teaching and learning activities.

**Введение.** Система образования в России, как и система образования в мире в целом, переживает кризис. Это обусловлено, прежде всего, сменой системы ценностей на мировом уровне и на уровне отдельных государств. Образовательная система не успевает реагировать на вызовы современной, стремительно изменяющейся социокультурной среды, на глубокие изменения в информационной, технико-технологической и экономической сферах жизни общества. Российское образование находится в стадии поиска ценностей, определяющих процессы развития новой системы образования [1].

Для преодоления кризиса необходимо продвижение в педагогике «современных представлений о познании, человеке, культуре, образовании» (В.М. Розин). Человек должен владеть методами воссоздания культуры, уметь самостоятельно генерировать новую культуру, находясь на перекрестке культур (М.М. Бахтин). Стремительное развитие культуры предопределяет развитие в человеке способности к творчеству.

**Основная часть.** В настоящее время выделяются направления психологических и педагогических исследований, в которых рассматриваются гуманистическая и культуротворческая направленность образования. В зарубежных разработках (Ш. Бюлер, К. Кофка, А. Маслоу, Р. Мей, Дж. Олпорт, К. Роджерс, Э. Фромм, К. Хорни, В. Франкл и др.) активно развиваются идеи педагогического антропоцентризма. В них на первый план выдвигаются проблемы реализации творческих качеств обучающихся и обучающихся [2; 3; 4; 5; 6 и др.]. Для измерения результатов развития ученые предлагают изучать мотивационную сферу личности, ее творческую.

**Цель работы.** Опираясь на базовую мотивацию, созревание и активность обучающегося как субъекта образовательного процесса в вузе предлагается рассмотреть принципы развития творческого потенциала личности обучающегося в вузе.

**Методы исследования.** Для реализации цели исследования нами определены в качестве ведущих следующие современные

концепции и теории: образовательного процесса (А.П. Валицкая, Т.М. Давыденко, И.Ф. Исаев и др.); самоопределения в рамках экзистенциализма (Н. Аббаньяно, Н. Гартман, С. Кьеркегор, Х. Ортега, Ж.П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.), формирования человека как субъекта профессиональной деятельности (В.А. Беликов, А.Я. Найн, Н.С. Пряжников и др.) и профессионального становления (Э.Ф. Зеер, Т.В. Кудрявцев и др.); мотивации профессионального самоопределения (А. Маслоу, С.Н. Чистякова, П.А. Шавир и др.); становления будущего специалиста в культуротворческой среде вуза (Е.П. Белозерцев, Л.К. Гребенкина, В.А. Слостенин и др.); результаты исследований в области в области поликультурного воспитания (В.П. Борисенков, А.Н. Джурицкий, Л.Л. Супрунова и др.); материалы исследования связи успешности деятельности, в том числе профессиональной, с личностными особенностями ее субъекта (Л.Н. Анцыферова, Л.Н. Корнеева, Е.А. Климов и др.); результаты психолого-педагогических исследований по проблеме исследовательской деятельности обучающихся (Г.В. Макотрова, А.Н. Поддьяков, В.И. Слободчиков и др.).

В проведенном исследовании применялся метод анализа отечественных и зарубежных исследований по проблемам развития творческого, исследовательского и научного потенциала личности.

### Результаты исследования и их обсуждение.

Ученые предлагают различные технологии овладения обучающимися исследовательскими умениями. В качестве одной из продуктивных технологий активизации учебно-познавательной деятельности студентов авторами называется эвристический диалог, который придает познавательному процессу особые черты, обусловленные оригинальной формой, характеризующейся элементами научного поиска и психологической раскрепощенностью субъектов [7; 8 и др.]. Эвристический диалог (ЭД) рассматривается как способ актуализации исследуемых проблем, идей, гипотез под углом зрения твор-

ческого эвристического процесса и механизмов научного поиска. Он позволяет углубить имеющееся знание на уровне сопряжения его с множеством рядоположенных или альтернативных точек зрения. Через ЭД реализуется метод поисковых пробных решений как средство познания, ориентирующий на апробирование множества возможных решений в ситуации, когда не удастся быстро найти однозначный и окончательный вариант. Данная технология требует соблюдения определенной этапности в работе со студентами: 1) мотивационный этап, пробуждающий интерес к теме учебного занятия, к работе с новой информацией. Основная задача на этом этапе - актуализировать имеющийся у студента опыт, основанный на представлениях и знаниях по данной теме; 2) информационный этап, предполагающий ознакомление с новой информацией, способное послужить основанием для ее оценки и конструирования собственного нового знания; 3) рефлексивный этап, представляющий собой свободный обмен мнениями по изучаемой проблеме. На данном этапе у студентов возникает потребность в обмене мнениями о полученной информации и правильности избираемых действий.

Одной из важных составляющих работы с будущими специалистами в вузе является включение их в научно-исследовательскую деятельность, открывающую широкие возможности для стимулирования творческого потенциала личности обучающегося. В теории и практике педагогики высшей школы накоплен достаточный опыт такой деятельности [9]. В Федеральной программе развития образования на 2011-2015 гг. выделено отдельное направление «Государственная поддержка научно-исследовательской работы студентов высших учебных заведений и научно-технического творчества учащейся молодежи».

Рассматривая организацию научно-исследовательской деятельности студентов сквозь призму оценки степени ее эффективности, необходимо отметить, что она нуждается в дальнейшем совершенствовании.

Проблеме исследовательской деятельности в студенческом возрасте посвящены работы, в которых подчеркивается исследовательский характер профессиональных знаний, знаний из различных отраслей науки [10; 11 и др.]. Отмечается, что в ходе обучения происходит резкое падение интереса к научно-исследовательской деятельности: если на первом курсе 70% студентов проявляют желание и интерес к научной работе, то уже на следующем курсе количество таковых сокращается вдвое. Лишь 10% студентов имеют четкий жизненный план, определенные долгосрочные цели. Научно-исследовательская деятельность как приоритетное направление учения привлекает лишь 12%.

Эффективность педагогических исследований тем выше, чем более они опираются на познанные закономерности. Зная основные тенденции развития педагогических явлений, их можно прогнозировать, проектировать и корректировать. Теоретический анализ научных фактов, их обобщение и систематизация обуславливают введение в науку новых понятий, дополняя и углубляя, таким образом, теоретическую базу исследования, ядро которой составляют ведущие закономерности. Педагогические принципы как исходные положения теории определяют стратегию и тактику практической деятельности субъектов педагогического процесса, их творческого взаимодействия.

Обратимся к характеристике принципов развития творческого потенциала личности, в качестве которых выбраны положения, отвечающие требованиям универсальности, самостоятельности, взаимодополнения. Принципы развития творческого потенциала личности обучающегося классифицированы по уровням. Разработанные принципы, с одной стороны, направлены на придание творческой деятельности личности целостный характер, с другой стороны, выступают в роли образца в педагогическом управлении процессом развития творческого потенциала личности.

Организационно-педагогические принципы.



Принцип активного взаимодействия субъектов формальной и неформальной научно-исследовательской деятельности отражает закономерность о том, что усиление возможности вариативной составляющей подготовки обучающихся к реализации творческих способностей в научной сфере осуществляется за счет расширения возможностей проектирования содержания научно-исследовательской деятельности. Данный принцип обеспечивает открытость педагогической системы, ее постоянное изменение. Субъектами формальной научно-исследовательской деятельности являются преподаватели, субъектами неформальной деятельности - организаторы, участники научно-исследовательских творческих проектов (обучающиеся, социальные партнеры вуза). Взаимодействуя с внешней социокультурной средой, процесс научно-исследовательской деятельности и сама личность обучающегося не просто находятся в процессе самоизменения, обусловленного обменом по тем или иным параметрам, а основываются на имеющихся потребностях и внутренних источниках активности, осуществляя саморазвитие. Деятельно-практические взаимодействия субъектов в наукоемкой творческой среде, по мнению М.С. Кагана, определяют преимущества того или иного вектора в «веере» возможностей самоизменения системы. Именно поэтому творческое взаимодействие является определяющим условием развития творческого потенциала личности, так как обуславливает не только возникновение предпосылок и реализацию процессов развития и саморазвития, но и определяет их направленность.

Необходимой предпосылкой, задающей характер творческого взаимодействия как согласованного действия субъектов научно-исследовательской деятельности, является педагогическое взаимодействие всех субъектов этой деятельности, целью которых является оказание влияния на деятельность обучающихся, связанную с освоением исследовательской культуры и приобретением исследовательской компетентности. Развитие творческого потенциала личности в условиях

образовательного взаимодействия зависит от исходного уровня творческого развития и саморазвития вступающих в контакт представителей формальной и неформальной научно-исследовательской деятельности. Принцип активного взаимодействия субъектов формальной и неформальной научно-исследовательской деятельности обеспечивает открытость творческого диалога, расширяющего возможности личности в научно-исследовательской деятельности.

Принцип дифференциации и индивидуального подхода предполагает такое проектирование содержания, технологий и организацию процесса развития творческого потенциала личности, которые соответствуют индивидуальным особенностям, склонностям и интересам обучающихся. Дифференциация обеспечивает взаимосвязь индивидуальной, групповой, коллективной работы, интеграцию обучающихся и других субъектов научно-исследовательской деятельности в различные временные творческие коллективы, проектно-конструкторские группы, при этом индивидуальный подход позволяет создать оптимальные условия для развития потенциала каждого обучающегося.

В принципах дополненности и оптимизации находит свое отражение обусловленность развития творческого потенциала личности интегративным эффектом формальной и неформальной научно-исследовательской деятельности. Принцип дополненности предусматривает, что развитие творческого потенциала личности должно опираться на многообразие возможностей формальной и неформальной научно-исследовательской деятельности, внешней и внутренней среды, на творческие и инновационные ресурсы социума, производственных и образовательных организаций, педагогов, индивидуальные способности каждого обучающегося в учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности. Успешное развитие творческого потенциала личности возможно только при такой организации процесса, когда используются творческие, инновационные и образовательные ресурсы

всего социокультурного пространства в процессе деятельности каждого субъекта, что способствует созданию необходимых и достаточных условий для развития и саморазвития творческой наукоемкой личности.

*Принцип оптимизации* в развитии научного потенциала личности обучающегося предполагает, что, организуя данный процесс, необходимо выделять вариативную составляющую и делать лучший выбор с точки зрения заданного критерия оптимальности и определенных ограничений, соответствующих конкретным условиям и задачам развития личности. Процессуальный компонент процесса развития творческого потенциала личности как системы с учетом принципа оптимизации включает: определение общих целей субъектов формальной и неформальной научно-исследовательской деятельности с учетом ведущей цели-ценности - развития творческого потенциала личности обучающегося; конкретизацию задач на основе потребностей социума, возможностей субъектов научно-исследовательской деятельности, выявленных в ходе исследования объекта; выбор наилучшего содержания посредством выделения в нем главного, существенного; выбор методов исследования и преобразования объекта на основе учета слабых и сильных сторон; учет состояния объекта.

#### **Технологические принципы.**

*Принцип ценностно-смысловой направленности научно-исследовательской деятельности* предусматривает ориентацию целей субъектов научно-исследовательской деятельности на ведущую ценность «творческий потенциал», а также создание условий для обретения ценностей и смыслов, исследовательской компетентности, творческой активности личности. Ценностно-смысловая направленность научно-исследовательской деятельности проявляется, прежде всего, в обращенности его к цели – целостной личности, способной самостоятельно проектировать жизненные стратегии, определять жизненный путь и наполнять его личностными смыслами. Совокупность ценностей, регулирующих взаимодействие субъектов

научно-исследовательской деятельности и формирующих аксиологический компонент в структуре творческого потенциала личности, взаимосвязана с ценностями проектной деятельности. Проектируя цель, содержание и технологию процесса развития творческого потенциала личности необходимо создавать «веер» возможностей для открытия ценностей и личностного выбора смысла в решении исследовательских задач. Ценностный компонент проектной деятельности позволяет занять обучающемуся определенную ценностную позицию, проявить творчество, продемонстрировать свою компетентность.

*Принцип проективности* в развитии творческого потенциала личности обучающегося базируется на представлениях о способности к творческому развитию как о ведущем механизме становления творческой личности. Проективность предполагает приоритет инициатив обучающихся в выборе способов самореализации. Выполнение этого принципа обязывает использовать только те формы и методы, которые создают условия для творческой самореализации обучающегося. Проективность предполагает актуализацию индивидуально-творческих возможностей. Воспринимая систему ценностей, заложенную в научно-исследовательской деятельности, обучающийся осваивает методы творческого применения ее на практике. В ходе разработки и реализации научных проектов он приобретает субъектность и исследовательскую компетентность, наращивает научный и творческий потенциал.

*Принцип сопровождения творческого развития личности* предполагает такую организацию педагогической деятельности, которая позволит выстраивать оптимальную индивидуальную траекторию развития творческого потенциала обучающегося. При этом оптимальным условием реализации образовательного воздействия на развитие личности как диссипативной системы является его открытость диалогу с окружающей действительностью. При таких условиях может быть реализован свободный выбор, расширяющий возможности личности, что, в свою очередь,

связано с позитивными изменениями в уровне ее культуры и исследовательской компетентности, с расширением сфер реализации творческого потенциала личности. Принцип сопровождения предполагает мониторинг развития творческого потенциала обучающегося, усиление диагностической функции педагога, применение технологий создания ситуации успеха, свободного выбора, включения в социально значимую, событийно-насыщенную проектную деятельность.

*Принцип продуктивности* в развитии творческого потенциала личности призван обеспечивать созидательный, деятельностный характер данного процесса, направлен на создание условий для практической реализации творческой активности личности. В его действии находит выражение творческий потенциал культуры. Это принцип, определяющий направленность процесса развития творческого потенциала личности на получение практического продукта (научного проекта, имеющего ценность для общества и для личности). В педагогике широко применяется продуктивное обучение, где учение осуществляется в процессе производства собственного продукта, а научно-исследовательский процесс доходит до стадии конечного, целостного, завершенного индивидуально-результата, по которому можно судить о степени овладения определенным образовательным и исследовательским уровнем. Продуктивность предполагает усиление в научно-исследовательской деятельности эвристического и практического компонентов. Принцип продуктивности отражает способность выразить творческий потенциал обучающегося и создать условия для его научно-теоретической и научно-практической деятельности в образовательной организации и вне ее.

*Принцип поддержки творческих инициатив субъектов научно-исследовательской среды* отражает зависимость эффективности развития творческого потенциала личности от индивидуальных и коллективных усилий и ресурсов субъектов научно-исследовательской среды. Этот принцип позволяет

интегрировать весь творческий, научный и педагогический потенциал и обеспечивать результативность. В контексте нашего исследования значение приобретает поддержка творческих, инициативных студентов. Адаптируя концепцию педагогической поддержки инициатив молодежи С.С. Гиля, мы выделяем системообразующие направления педагогической поддержки творческих инициатив обучающихся в вузе: инициирование, стимулирование идей, начинаний, творческих проектов в микросоциуме; оформление и запуск открытого конкурсного механизма отбора и поддержки инновационных исследовательских проектов; организацию контроля и взаимоконтроля реализации инициативных проектов. Педагогический смысл и содержание инициирования состоят в следующем: они выполняют роль побудительного фактора в проявлении активности обучающихся; служат задачам пропаганды позитивных ценностей социальной жизни и признания роли молодых людей в качестве создателей творческих проектов; обращают внимание социума на необходимость поддержки обучающейся молодежи в достижении предлагаемых ею инициатив; являются элементом системы стимулирования социальной активности молодежи в оформлении ее позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности.

Учитывая значение педагогической поддержки творческих инициатив студентов, адекватно должны быть подобраны и реализованы ее формы. Специфики возраста, разнонаправленность интересов потенциальных носителей научных идей, потребителей и заказчиков научно-исследовательской деятельности предполагают использование широкого спектра форм индивидуально-группового взаимодействия, разнообразных интеллектуальных игр побудительного характера («мозговые» штурмы, дебаты, модерации, организационно-деятельностные игры), тренингов, проведение разнообразных обучающих семинаров по теории решения изобретательских задач и создание клубов молодых исследователей, рационализаторов и изобретателей.

Принцип ценностно-смысловой направленности научно-исследовательской деятельности, принцип дифференциации и индивидуального подхода отражают связь включения обучающихся в проектную деятельность с развитием исследовательской компетентности и творческих способностей личности.

Принцип рефлексивности в развитии творческого потенциала обучающихся предполагает, что одним из важнейших направлений в работе является интенсификация процесса осмысления их собственного исследовательского опыта. Опора на собственный опыт как чувственно-эмпирическую, смысловую основу является исходной точкой в становлении позиции субъекта. Переживание опыта понимается не чисто эмоционально, в нем содержится момент, названный «осознанностью». Это осознание, конечно, не лишено эмоциональности, интереса, которые играют большую роль в достижении понимания. «Переживание» - материал для рефлексии. На основе опыта «переживаний» человек формирует свое пристрастное отношение к содержанию, нормам и правилам деятельности, формирует ценности, собственную культуру.

Принцип рефлексивности предполагает оценку возможностей переноса опыта учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности в сферу будущей профессиональной деятельности. Оптимальной формой организации рефлексии являются тренинги. В тренинговых упражнениях, которые включаются составной частью в технологию развития творческого потенциала личности, отрабатываются субъектные свойства студентов. Принцип рефлексивности предполагает включение в технологию развития творческого потенциала личности обучающихся диагностических методик, спо-

собствующих самопознанию, самоопределению, разработке программ саморазвития и творческой самореализации. Это позволяет интенсифицировать исследуемый процесс. Принципы проективности, продуктивности и рефлексивности отражают зависимость результата развития творческого потенциала личности от ее ценностей, мотивации, компетентности и творческой активности, от социальной востребованности продуктов деятельности обучающихся.

**Заключение.** В исследовании предложена классификация принципов развития творческого потенциала личности, раскрыто содержание каждого из них. Группу организационно-педагогических принципов составляют принципы активного взаимодействия субъектов формальной и неформальной научно-исследовательской деятельности; дифференциации и индивидуального подхода; дополненности; оптимизации. Группу технологических принципов составляют принципы ценностно-смысловой направленности научно-исследовательской деятельности; проективности; педагогического сопровождения творческого развития личности; продуктивности; поддержки творческих инициатив субъектов учебно-профессиональной деятельности; рефлексивности. Разработанные принципы развития творческого потенциала личности закономерно взаимосвязаны. Каждый принцип связан не только с другими принципами, но и с ведущей закономерностью. В процессе реализации они призваны обеспечить субъектную направленность процесса развития творческого потенциала личности. Разработанные принципы выступают в качестве концептуальных требований, обеспечивающих эффективность реализации модели развития творческого потенциала личности обучающегося в учебном процессе вуза.

## ЛИТЕРАТУРА:

- Исаев И.Ф., Исаева Н.И., Кормакова В.Н. Развитие инновационного потенциала научной деятельности высшей школы // Научный потенциал личности: концептуальные основания и технологический контекст / Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф-ции. Белгород: Изд-во БелГУ, 2011. С. 207-211.
- Koffka, Kurt. Perception: An Introduction to the Gestalt Theory. Psychological Bulletin. 1922. № 19.
- Lewin K. Formalization and Progress in Psychology // University of Iowa Studies: Studies in Child Welfare. 1940. 16 (3). P. 7-42.
- Torrance E. P. Guiding creative talent - Englewood Cliffs, W.J.: Prentice-Hall, 1964.
- Wertheimer M. Ueber das Denken der Naturvoelker, Zahlen und Zahlgebilde. «Zeitschrift fuer Psychologie», 1912, Vol. 60. P. 321-378.
- Келвин С. Холл, Гарднер Линдсей. Теории личности. Перевод И.Б. Гриншпун. C.S. Hall, G. Lindsey. Theories of Personality. N.Y.: John Wiley and Sons, 1970; М.: КСП+, 1997.
- Кормакова В.Н. Инициативное исследовательское поведение старшеклассников в ситуациях профессионально-личностного самоопределения // Исаева Н.И., Кормакова В.Н. Образование и общество. 2010. № 6(65). С. 39-44.
- Развитие научного потенциала личности: теория, диагностика, технология: Коллективная монография / отв. ред. И.Ф. Исаев, Н.И. Исаева, Г.В. Макотрова. Белгород: Изд-во НИУ «БелГУ», 2011. 316 с.
- Кормакова В.Н. О развитии познавательных способностей учащейся молодежи в зарубежной и отечественной педагогике // В мире научных открытий. Красноярск, 2010. № 2 (08). Часть 2. С. 227-231.
- Кондаков В.Л. Двигательная активность как основа успешного овладения образовательной программой в современном высшем учебном заведении / В.Л. Кондаков, Е.Н. Копейкина, А.Н. Усатов // Научный поиск. Шуя: ООО «Технологический центр», 2014 №4.1. С. 16-18.
- Романов В.А. Теория и практика формирования готовности студента-бакалавра к реализации методологической позиции исследователя // Современные проблемы науки и образования. 2012. №1; URL: [www.science-education.ru/101-5299](http://www.science-education.ru/101-5299).

## REFERENCES:

- Isaev I.F., Isaeva N.I., Kormakova V.N. Development of Innovative Potential of Scientific Activity of High School // The Scientific Potential of the Individual: the Conceptual Bases and Technological Context / Materials of the All-Russia. scientific and practical. Conf-tion. Belgorod: Publishing House BelGU, 2011. Pp. 207-211.
- Koffka, Kurt. Perception: An Introduction to the Gestalt Theory. Psychological Bulletin. 1922. № 19.
- Lewin K. Formalization and Progress in Psychology // University of Iowa Studies: Studies in Child Welfare. 1940. 16 (3). P. 7-42.
- Torrance E. P. Guiding creative talent - Englewood Cliffs, W.J.: Prentice-Hall, 1964.
- Wertheimer M. Ueber das Denken der Naturvoelker, Zahlen und Zahlgebilde. «Zeitschrift fuer Psychologie», 1912, Vol. 60. P. 321-378.
- Kelvin S. KHoll, Gardner Lindsej. Theories of Personality. Transl. by I.B. Grinshpun. C.S. Hall, G. Lindsey. Theories of Personality. N.Y.: John Wiley and Sons, 1970; М., 1997.
- Kormakova V.N. Proactive Exploratory Behavior of High School Students in Situations of Professional and Personal Self-determination // Isaeva N.I., Kormakova V.N. Education and society. 2010. № 6 (65). Pp. 39-44.
- Development of Scientific Potential of the Personality: Theory, Diagnostics, Technology: Collective monograph / Ed. by I.F. Isaev, N.I. Isaeva, G.V. Makotrova. Belgorod: Publishing House BelGU, 2011. 316 p.
- Kormakova V.N. On the Development of Cognitive Abilities of Students in the Foreign and Domestic Pedagogy // In the World of Scientific Discoveries. Krasnoyarsk, 2010. № 2 (08). Part 2. Pp. 227-231.
- Kondakov V.L. Motor Activity as a Basis for Successful Mastery of the Curriculum in a Modern Higher Education Institution / V.L. Kondakov, E.N. Kopejkina, A.N. Usatov // Scientific Search. Shuya: ООО «Tekhnologicheskij tsentr» , 2014 №4.1. Pp. 16-18.
- Romanov V.A. Theory and Practice of Formation of Readiness of Undergraduate Students to Implement the Researcher's Methodological Position // Modern problems of science and education. 2012. №1; URL: [www.science-education.ru/101-5299](http://www.science-education.ru/101-5299).

УДК 372.851

DOI 10.18413/2313-8971-2015-1-3-30-38

Миленович Живорад  
Раиса Цветкович

**МОДЕЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО  
ЭКЗЕМПЛЯРНОГО ОБУЧЕНИЯ  
ПО МЕТОДУ ЭВРИСТИЧЕСКОЙ  
ИНВЕРСИИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ  
В НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛАХ  
РЕСПУБЛИКИ СЕРБИИ**

**Миленович Живорад**

*доктор педагогических наук, доцент*

Университет в Приштине (Косовской Митровице)

ул. Неманина, г. Лепосавич, Сербия

E-mail: [zivorad.milenovic@pr.ac.rs](mailto:zivorad.milenovic@pr.ac.rs)

**Раиса Цветкович, магистр, лектор**

Университет в Приштине (Косовской Митровице)

ул. Неманина, г. Лепосавич, Сербия

E-mail: [vinica@ptt.rs](mailto:vinica@ptt.rs)

## АННОТАЦИЯ

В педагогической практике активно применяются два типа технологий: традиционные и инновационные педагогические технологии. В статье мы представим модель инклюзивного экземплярного обучения по методу эвристической инверсии, как составной части инновационных педагогических технологий. Микроструктура учебной программы по данной модели представлена на практическом примере обработки урока математики в 4-м классе начальной школы Республики Сербии по теме "Дроби". В процессе учебной деятельности по данной теме урока использован метод эвристической инверсии. Метод содержит четыре этапа: 1) идентификация ожидаемых результатов; 2) определение приемлемого доказательства того, что определенные результаты достигнуты; 3) планирование активного и результативного обучения; 4) определение материально - технической базы обучения. Совместная деятельность учителя и учащихся по данной теме содержит семь этапов: 1) фронтальное знакомство учеников с темой *Дроби* (мотивация введения дробных чисел); 2) обработка учителем *экземплярных* образцов в содержании (чтение, запись и введение визуального ряда, характеризующего отличительные признаки обыкновенных дробей в виде разнообразных предметных моделей); 3) формирование групп и распределение задач для работы по группам; 4) самостоятельное (групповое) изучение аналогичного материала; 5) обсуждение процесса работы группы и ее итогов; 6) беглый обзор фиксированных записей; 7) предстоящие задачи. В конце урока определяется итоговое и результативное качество работы учеников и задается домашнее задание.

**Ключевые слова:** числитель, знаменатель, дробь, интерактивное обучение, инклюзивное обучение, экземплярное обучение, метод "эвристической инверсии".

UDC 372.851

DOI 10.18413/2313-8971-2015-1-3-30-38

*Milenovich ZHivorad  
Raisa Cvetkovic*

**THE MODEL OF INCLUSIVE  
EXEMPLARY TEACHING WITH THE  
METHOD OF INVERTED DESIGN  
IN MATHEMATICS CLASSES IN  
ELEMENTARY SCHOOLS OF THE  
REPUBLIC OF SERBIA**

**Milenovich ZHivorad**

*Doctor of Education, Associate Professor*

Prizren University of Pristina, Nemanina St., Leposavic, Serbia;

E-mail: zivorad.milenovic@pr.ac.rs

**Raisa Cvetkovic**

*MA, Lecturer*

Prizren University of Pristina, Nemanina St., Leposavic, Serbia;

E-mail: vinica@ptt.rs

---

## ABSTRACT

Unlike the traditional teaching that is done in a chronological order (the introduction of students in classes, processing of program content, repetition, practice and evaluation of outcomes of teaching), this model of inclusive education involves its planning and execution in the reverse design. Application of this model in teaching of mathematics in the junior primary school is presented for the processing of unit „Fraction” in the 4th grade. The method includes four stages: 1) identification of expected results, 2) determination of acceptable evidence that the results were achieved, 3) planning experience of active learning and effective teaching, and 4) determination of material and technical basis of teaching. The joint activities of teachers and students on the theme consists of seven steps: 1) frontal introduction of students to the theme *Fractions*, 2) the teacher’s exemplary content processing, 3) group formation and division of tasks for working in groups, 4) self-learning analog content, 5) reporting group, 6) a cursory check of the content and 7) the following tasks. At the end of the class, the teacher determines the underlying and procedural quality of pupils’ work and gives home assignments.

**Keywords:** numerator; denominator; fraction; inclusive teaching; interactive teaching; exemplary teaching; teaching in the reverse design.

## Введение

Микроструктура плана по модели инклюзивного экземплярного обучения математике по методу *эвристической инверсии* содержит четыре этапа: 1) идентификацию ожидаемых результатов; 2) определение приемлемых доказательств того, что определенные результаты достигнуты; 3) планирование активного и результативного обучения; 4) определение материально - технической базы обучения (Миленович, 2013).

*Идентификация ожидаемых результатов* подразумевает умение учащихся: а) изучить и закрепить понятие *дробь* и алгоритм их записи и чтения; б) практически применять полученные знания при решении задач; в) использовать в процессе работы математические термины [1].

*Определение приемлемого доказательства того, что определенные результаты достигнуты*, подразумевает: а) достоверную и прецизионную презентацию групповой работы; б) количество учащихся правильно отвечающих на поставленные вопросы в процессе подведения итогов урока; в) определение числителя и знаменателя дроби; г) умение объяснить ход решения типовых задач с дробями; е) важность темы "Дроби" в преподавании математики в начальных классах Республики Сербии.

Планирование активного и эффективно обучения включает: а) презентацию учителем экземплярного содержания; б) интерактивную групповую работу учащихся; в) презентацию группно обрабатываемого аналогичного материала; г) совместное повторение и проверку понимания материала. В рамках этого организация учебного процесса на основе временной динамики охватывает: 1) фронтальное ознакомление учащихся с предстоящей деятельностью (1 минута); 2) разработка учителем экземплярного содержания материала (12 минут); 3) формирование групп и распределение задач между участниками группы (3 минуты); 4) самостоятельное изучение аналогичного материала (7 минут); 5) рефлексия учебной деятельности как итог групповой работы (15 минут); 6) беглое повторение материала (5 минут); 7) предстоящие задачи (2 минуты) [4, 5, 6].

Материально-техническую базу процесса обучения на данном этапе составляют: учебник Математика 4 класс, рабочая тетрадь, набор магнитных цифр, индивидуальный набор Математическое лото, комплект для чертёжа, ламинированная линейка (или набор трафаретов геометрических фигур); наглядно-раздаточное пособие "Дроби", презентация "Математический диктант", интерактивная доска (Hit2chi, St2rBo2rd Software) [2, 7]. Учитель детально ознакомлен с программой PowerPoint и практикой ее применения и проводит урок с использованием данной программы. Формами обучения являются фронтальная и дифференцированная групповая работа [8]. Применяются следующие методы обучения: метод письменных работ, метод демонстрационно-тренировочный и объяснительно-иллюстративный, метод устного инструктажа и метод работы с текстом задачи.

## Микроструктура плана экземплярного обучения математике по методу эвристической инверсии

Структура и ход урока подразумевает семь этапов и групповую работу.

Первый этап. Фронтальное ознакомление учащихся с предстоящей деятельностью: *"Здравствуйте, ребята! Я рада вас видеть на уроке математики. Тема сегодняшнего урока «Дроби» (заранее подготовленный ученик рассказывает стихотворение о дробях). Сегодня на уроке мы познакомимся с понятиями "половина", "треть", "четверть", "обыкновенная дробь", "числитель" и "знаменатель дроби", отработаем навыки чтения и записи обыкновенных дробей. В конце урока подведем итог и закрепим эти понятия; поработаем с листочками настроения (напротив "смайлика" ставим "+"). И если улыбающихся значительно больше, чем было в начале урока, значит, вы не только показали свои знания, но и получили от этого удовольствие.*

Второй этап: разработка учителем экземплярного содержания материала (12 минут). Прежде всего учитель обращается к учащимся: *Прошлый урок был итоговым по теме "Умножение и деление с помощью уравнений и неравенств". Сегодня мы будем изучать дроби.*



Учитель показывает первый слайд “Дроби” и одновременно пишет тему урока на доске, а ученики записывают ее в свои тетради.

Далее учитель вспоминает с учащимися, что они в третьем классе узнали о дробях. Открывает еще один слайд и читает, показывая

лазерной указкой на дроби:  $\frac{1}{2}$ ,  $\frac{1}{3}$ ,  $\frac{1}{4}$ ,  $\frac{1}{5}$ ,  $\frac{1}{6}$ ,  $\frac{1}{7}$ ,  $\frac{1}{8}$ ,  $\frac{1}{9}$  и  $\frac{1}{10}$ .

Такая запись числа называется обыкновенной дробью. Для записи используют горизонтальную черточку. Её называют дробной чертой. Он пишет дроби на доске, а ученики записывают их в свои тетради.

После этого учитель открывает третий слайд, на котором в качестве примера взята

дробь  $\frac{1}{2}$  и представлены иллюстрации целого и его двух половин (яблоко, груша, конфета и тд.) Он пишет число на доске, напоминая при этом, что с друзьями нужно делиться. Учащиеся записывают дробь в тетради,

Учитель лазерной указкой маркирует число 2 (знаменатель) и диктует ученикам следующую дефиницию (дефиниция находится на третьем слайде и отмечена стрелкой, идущей от числа 2).

Вопрос: *Что показывает число под дробной чертой?*

Ответ: *Число под дробной чертой показывает, на сколько равных частей разделили единицу. Это число называется знаменатель дроби.*

Учитель пишет на доске “знаменатель” и его дефиницию, а ученики записывают в свои тетради. После этого учитель лазерной указкой маркирует число 1 (знаменатель) и диктует учащимся следующую дефиницию (дефиниция находится на третьем слайде и отмечена стрелкой, идущей от числа 1).

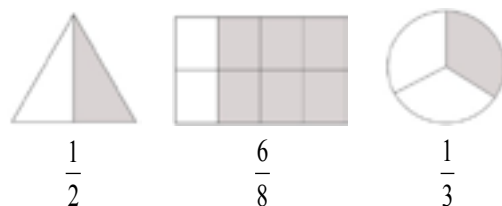
Вопрос: *Что показывает число над дробной чертой?*

Ответ: *Число над дробной чертой показывает сколько частей взяли и называется числитель дроби. Учитель пишет на доске “числитель” и его дефиницию. Учащиеся записывают в свои тетради.*

Учитель объясняет учащимся, что число в знаменателе дроби не всегда должно быть больше числа в числителе. Он пишет на до-

ске, а учащиеся записывают в свои тетради.

### Слайд 1 - Геометрические фигуры



Учитель открывает четвертый слайд с геометрическими фигурами: а) равнососторонний треугольник разделен на две равные части; б) прямоугольник разделен на восемь равных частей; в) круг разделен на четыре равные части. Учитель на доске чертит геометрические фигуры (или открывает заранее подготовленный чертеж). Ученики чертят в своих тетрадях, используя трафарет геометрических фигур. Учитель объясняет теорию учащимся, используя лазерный маркер: *Геометрические фигуры это единицы, которые можем разделить на несколько равных частей (указывает на каждой фигуре ее равные части), и это можем записать в виде дроби.*

Затем учитель открывает пятый слайд с геометрической фигурой: равнососторонний треугольник разделен на две части, одна из которых окрашена.

Учитель задает вопрос: *Этот треугольник разделен на две половины. Сколько половин окрашено?*

Отвечает первый ученик: *Одна половина.*

Учитель анимирует (записывает) на пя-

том слайде дробь  $\frac{1}{2}$ . Он также пишет на доске, а ученики записывают в своих тетрадях.

Затем учитель открывает шестой слайд с геометрической фигурой: прямоугольник разделен на восемь равных частей, шесть из которых окрашено.

Учитель задает вопрос: *Этот прямоугольник разделен на восемь частей. Сколько частей окрашено?*

Отвечает первый ученик: *Шесть восьмых.*

Учитель анимирует на шестом слайде

дробь  $\frac{6}{8}$ . Он записывает на доске, а ученики в своих тетрадях.

Учитель открывает седьмой слайд с геометрической фигурой: круг разделен на три равные части, одна из которых окрашена.

Учитель задает вопрос: *Этот круг разделен на три части. Сколько частей окрашено?*

Отвечает первый ученик: *Одна треть.*

Учитель анимирует на седьмом слайде

дробь  $\frac{1}{3}$ . Он записывает на доске, а ученики в своих тетрадах.

Далее учитель знакомит учеников с заданиями на нахождение дроби числа. Он открывает восьмой слайд где анимирано пер-

вое задание: *Найдите  $\frac{2}{4}$  от числа 240.* Учитель записывает на доске, а учащиеся в своих тетрадах. Учитель анимирует на восьмом слайде решение данной задачи  $(240:4) \times 2 = 60 \times 2 = 120$ . Он также записывает решение на доске, одновременно объясняя учащимся процесс выполнения. Учащиеся решение задачи записывают в тетради.

Затем учитель открывает слайд, где ани-

мирана вторая задача: *Найдите  $\frac{4}{5}$  числа 180.* Затем предлагает одному из учеников выполнить данное задание на доске. Ученик решает задачу  $(180:5) \times 4 = 36 \times 4 = 144$  и объясняет решение. Ученики решение задачи записывают в тетради.

Учитель открывает слайд, где анимирана

третья задача: *Сколько дней составляют  $\frac{2}{6}$  сентября?* Учитель анимирует на слайде решение данной задачи:  $(30:6) \times 4 = 4 \times 5 = 20$ . Следует запись на доске с одновременным объяснением процесса выполнения поставленного задания: *Так как в сентябре 30 дней, дробь  $\frac{2}{6}$  от числа 30 находим таким образом:  $(30:6) \times 4 = 4 \times 5 = 20$*  Ученики решение задачи записывают в тетради.

Затем учитель открывает слайд где анимирана четвертая задача: *Если килограмм помидоров стоит 164 динара, сколько стоит*

$\frac{3}{4}$  помидоров? Затем предлагает одному из учеников выполнить данное задание на доске. Ученик решает задач  $(164:4) \times 3 = 41 \times 3 = 124$  и объясняет решение. Учащиеся решение зада-

чи записывают в тетради.

Затем учитель открывает слайд где анимирана пятая задача: *Когда девочки прошли 6 километров дороги, до цели им еще оста-*

*лось  $\frac{1}{3}$ . Сколько всего километров им необходимо пройти?* Учитель пишет на доске задачу, а учащиеся в тетрадах. Учителя анимирует на слайде решение данной задачи:  $(6:3) \times 1 = 3 \times 1 = 3$ . Следует запись на доске с одновременным объяснением процесса выполнения поставленного задания. Далее учитель объясняет решение задачи при помощи чертежа прямой линии, обозначая пройденную часть дороги и оставшуюся. Учащиеся решение задачи записывают в тетради.

Учитель открывает слайд где анимирана шестая задача: *Когда мальчики проплыли в бассейне 25 метров, до финиша им оста-*

*лось еще  $\frac{1}{5}$  длины бассейна. Сколько метров им осталось переплыть?* Затем предлагает одному из учеников выполнить данное задание на доске. Ученик решает задачу  $(25:5) \times 1 = 5 \times 1 = 5$  и объясняет ее решение. Далее учитель объясняет решение задачи при помощи чертежа прямой линии, обозначая проплытую часть бассейна и оставшуюся. Ученики решение задачи записывают в тетради.

Третий этап: Формирование группы и разделение задач для групповой работы (3 минуты). В традиционной модели обучения выделяют различные принципы групповой работы: Комплектование групп можно осуществлять по выбору педагога или лидера, по определенному признаку, или применить способ *случайной группы*.

Учитывая характер инклюзивного образования, где дети, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных особенностей, обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку. Также учитель может объединить учеников с близкими интеллектуальными возможностями, в соответствии с их особыми потребностями или со схожим темпом работы, а может создать равные или неравные группы. Мы ис-

пользовали дифференцированную групповую работу (у каждой группы своё задание, но все они подчинены единой цели).

После этого ученики работают с **наглядно – раздаточным пособием** Дроби с различным уровнем сложности. Учитель обращается к ученикам: *Внимательно прочитайте задания, которые необходимо решить. Запишите решение заданий на листках, как мы это делали на доске. Договоритесь друг с другом, кто будет решать задания, а кто сообщать о ходе решения и результате. Все должны участвовать в работе группы. В конце представитель каждой группы сообщает всему классу о результатах работы.*

Первой группе учитель выдает **наглядно – раздаточное** пособие со следующим содержанием:

1) Обозначить дробью окрашенную часть целого (фигуры):



Второй группе учитель выдает **наглядно – раздаточное** пособие со следующим содержанием:

1) Найдите  $\frac{3}{5}$  от числа 65

2) Найдите  $\frac{6}{8}$  от числа 640

3) Найдите  $\frac{8}{9}$  от числа 720

Третьей группе учитель выдает **наглядно – раздаточное** пособие со следующим содержанием:

1) Сколько дней в  $\frac{1}{5}$  ноября?

2) Сколько дней в  $\frac{4}{6}$  апреля?

3) Килограмм ананаса стоит 150 динаров.

Сколько стоит  $\frac{4}{5}$  килограмма ананаса?

Четвертой группе учитель выдает **наглядно – раздаточное** пособие со следующим содержанием:

1) Когда велосипедисты прошли 24 км, до финиша осталось  $\frac{4}{8}$  всего пути. Сколько

еще километров велосипедисты должны пройти до цели?

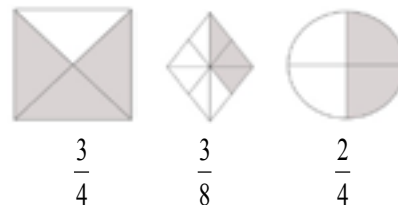
2) Девочки пробежали 1200 м трассы. До финиша им осталось  $\frac{2}{3}$  трассы. Какова общая длина трассы?

3) Мальчики прошли 12 километров пути. До конца им осталось  $\frac{2}{3}$  пути. Какова общая протяженность пути?

Четвертый этап: Самостоятельное изучение аналогичных содержаний (7 минут). Учитель проводит четкий инструктаж и сообщает ученикам что на решение данных заданий отведено 7 минут. Учитель ненавязчиво управляет работой групп, проводит короткие инструкции, и в случае необходимости оказывает помощь в решении задач ученикам слабых групп.

Пятый этап: Подведение итогов самостоятельной работы (15 минут). Каждая группа выбирает трех членов, которые сообщают о ходе и результатах работы от имени всей группы. На доске один из представителей группы показывает решение полученных задач. Учитель на слайде заранее представил их условие. В течение этого времени учитель поощряет других учеников, объясняет трудные моменты и задает вопросы по теме, чтобы убедиться, что дети поняли тему урока *Дроби*. Результат работы группы наносят на плакаты.

I группа:



II группа:

1)  $(65:5) \times 3 = 13 \times 3 = 39$

2)  $(640:8) \times 6 = 80 \times 6 = 480$

3)  $(720:9) \times 8 = 80 \times 8 = 640$

III группа:

1)  $(30:5) \times 1 = 6 \times 1 = 6$  дней

2)  $(30:6) \times 4 = 5 \times 4 = 20$  дней

3)  $(150:5) \times 4 = 30 \times 4 = 120$  динаров

IV группа:

1)  $(24:8) \times 4 = 3 \times 4 = 12$  км

2)  $(1200:3) \times 2 = 400 \times 2 = 800$  м

$$3) 12 + (12:3) \times 2 = 12 + 4 \times 2 = 12 + 8 = 20 \text{ км}$$

Шестой этап: Беглое повторение материала проводится фронтально (5 минут). Учитель записывает все правильные ответы учащихся. Учитель задает вопросы, а ученики отвечают на них.

- Какая была тема урока?
- Тема урока была “Дроби”
- Что мы называем “дробью”?
- Одна или несколько долей целого называется дробью.
- Как называется число, которое пишем под чертой?
- Это число называют знаменателем.
- Что показывает знаменатель?
- Знаменатель показывает на сколько равных долей разбито целое.
- Как называется число, которое пишем над чертой?

- Это число называют числителем.
- Что показывает числитель?
- Числитель показывает, сколько этих долей взято.

Седьмой этап: Предстоящие задачи. Учитель задает ученикам домашнее задание (2 минуты). Учитель предлагает ученикам самостоятельно составить и решить 5 задач с дробями.

#### Эвалюация работы

Критериальное оценивание работ отражает первоначальный и окончательный результат усвоения знаний учениками. Результативный показатель и оценка качества работы определяется итоговой беглой проверкой. Правильные ответы вводятся в таблицу анализа результативности и качества работы учеников (табл. 1).

Таблица 1. Анализ результативности и качества работы учеников  
Table 1. Analysis of students' performance

Вопрос №	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Количество учеников с правильными ответами	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
% правильных ответов в классе	4,16	4,16	4,16	4,16	4,16	4,16	4,16	4,16	4,16	4,16

Результативным компонентом работы учеников являются плакаты с решенными заданиями. Учитель задает вопросы ученикам: *Чей плакат лучше иллюстрирует учебный материал и почему?* Ответ в основном необходим ученикам для употребления содержания плакатов в дальнейшей работе над темой. Такой анализ результативности и качества работы учеников обозначается тер-

мином “визуализация результатов”

Процедура оценки качества работы учеников подразумевает интеграцию учеников и их оригинальности. Интеграцию учитель устанавливает в процессе наблюдения над работой каждой группы и учеников в отдельности. Наблюдения заносятся в контрольный список (табл. 2).

Таблица 2. Контрольная таблица качества работы учеников  
Table 2. Checklist of students' performance

	Группа 1	Группа 2	Группа 3	Группа 4
Количество учеников в группе	6	6	6	6
Количество учеников активных в процессе работы	6	6	6	6
Количество учеников активных в процессе презентации	3	3	3	3

Оригинальность определяется на основе ответов учеников на вопрос учителя во время объяснения домашнего задания. В процессе объявления домашнего задания, учитель задает вопрос: Как вы думаете, почему сегодняшняя тема вам полезна в повседневной жизни? На основе обзора ответов учитель определяет: а) количество учеников, которые считают учебный материал полезным; б) количество учеников, которые не считают учебный материал полезным; в) объяснение обоих мнений.

#### **Вывод. Дидактические стратегии и методические импликации**

В данной статье рассматривается модель интерактивного экземплярного преподавания математики в начальных классах по методу *эвристической инверсии*. Модель продемонстрирована на примере обработки темы *Дроби* в 4-м классе. Она принадлежит к группе дидактических и методологических моделей инновационного инклюзивного обучения. Поскольку в настоящей работе реализована модель интерактивного экземплярного обучения, она входит в подгруппу дидактических и методических моделей инклюзивного

интерактивного обучения. А также относится к группе инновационных моделей инклюзивного инновационного обучения. Модель подразумевает четыре этапа конструкции “эвристической инверсии” и осуществляется в процессе групповой работы.

В заключении статьи представлена модель эвалюации работы учеников. Модель применима ко всем четырём классам начальной школы, в частности в рамках обработки новых учебных тем. Применение этой модели обеспечило успешную корреляцию между различными учебными предметами. На примере обработки темы *Дроби* в 4-м классе очевидна корреляция между преподаванием математики и преподаванием окружающего мира и сербского языка и литературы. Исследование практического применения представленной модели инклюзивного образования в начальной школе подтверждает большое значение и важность применения этой модели для улучшения учебно-методических средств обучения в преподавании математики в начальных классах.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Илић М. Инклузивна настава. Источно Сарајево. Филозофски факултет на Палама Универзитета у Источном Сарајеву. 2010.
2. Lianghuo, F. (ed.) How Chinese learn Mathematics (Perspective from Insiders). Nanjing Shi: Jiangsu jiao yu chu ban she. 2005.
3. Миленовић Ж. Наставник у инклузивној настави. Београд: Задужбина Андрејевић. 2013.
4. Миленовић Ж. Инклузивна настава различитих нивоа сложености у настави књижевности у млађим разредима основне школе. Методичка пракса. 2010. С. 233-246.
5. Миленовић Ж. Инклузивна тандемска настава у обрнутом дизајну у настави српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе. Методичка пракса. 2010б. С. 435-444.
6. Миленовић Ж. Модел интерактивне инклузивне наставе у настави књижевности у 4. разреду основне школе. Методичка пракса. 2010.С. 601-612.
7. Милијевић С. Интерактивна настава математике. Бањалука: Друштво педагога Републике Српске. 2003.
8. Yong, K. Mathematics Education (The Singapore Journey). New Jersey, London and Singapore: World Scientific. 2009.

**REFERENCES:**

1. Ilić M. Inclusive Education. Eastern Sarajevo. Faculty of Philosophy in Pale, University of East Sarajevo. , 2010.
2. Lianghuo, F. (ed.) How Chinese Learn Mathematics (Perspective from Insiders). Nanjing Shi: Jiangsu jiao yu chu ban she. 2005.
3. Milenović ZH. The Teacher in Inclusive Classes. Belgrade: Andrejevic Foundation. 2013.
4. Milenović ZH. Inclusive Education of Various Levels of Complexity in Teaching of Literature in Junior Grades. Methodical practice. 2010 Pp. 233-246.
5. Milenović ZH. Inclusive Education in Reverse Tandem Design in Teaching the Serbian Language and Literature in Elementary Grades. Methodical Practice. 2010b. P. 435-444.
6. Milenović ZH. Interactive Model of Inclusive Education in Teaching of Literature in the 4th Grade of Primary School. Methodical Practice. 2010.P. 601-612.
7. Milijević S. Interactive Teaching of Mathematics. Banja Luka: Society of the Republic of Serbian PEDAGOGUES. 2003.
8. Yong, K. Mathematics Education (The Singapore Journey). New Jersey, London and Singapore: World Scientific. 2009.

УДК 378:37.026-054.6

DOI 10.18413/2313-8971-2015-1-3-39-46

Цотова Д.Ю.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
ПРИМЕНЕНИЯ  
ЛИНГВОТЕАТРАЛЬНОГО ПОДХОДА  
В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ  
ЯЗЫКОВ****Цотова Диана Юрьевна***аспирант*

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

ул. Победы, 85, г. Белгород, 308015, Россия

E-mail: dianatsotova@abv.bg

**АННОТАЦИЯ**

**В** статье рассматривается лингводидактический потенциал театра и проблема выделения лингвотеатрального подхода в качестве самостоятельной и самодостаточной методики обучения иностранным языкам, анализируется опыт разработки лингвотеатральной методики в рамках европейского проекта „Глоттодрама” и ставится вопрос о необходимости специфической подготовки преподавателей, использующих в своей педагогической практике театральные технологии.

**К**лючевые слова: языковое обучение; лингвотеатральный подход; мультисенсорное восприятие иноязычной речи; драматизация; театральная педагогика; коммуникативная компетенция; вербальные и невербальные компоненты коммуникации; дидактическая единица.

UDC 378: 370.026-354.6

DOI 10.18413/2313-8971-2015-1-3-39-46

*Tsotova D.Y.***THE METHODOLOGICAL  
FEATURES OF APPLYING A  
LINGUISTIC AND THEATRICAL  
APPROACH IN LANGUAGE  
TEACHING****Tsotova Diana Yurievna***Postgraduate Student*

Belgorod State National Research University

85 Pobedy St., Belgorod, 308015, Russia

E-mail: dianatsotova@abv.bg

**ABSTRACT**

The article examines the potential of theatre in the field of language teaching and the issue of defining a linguistic and theatrical approach as an autonomous and self-sufficient methodology of foreign language teaching. The author analyzes the experience of an EU project called "Glottodrama" which developed a theatre method of language teaching, and raises a question of the importance of a specific training for language teachers seeking to apply theatre techniques in their teaching practice.

**Keywords:** theatre approach to language teaching; perception of foreign language speech; dramatization; theatre pedagogy; communicative competence; verbal and nonverbal components of communication; teaching unit.



Театральные технологии издавна пользуются успехом и привлекают к себе внимание многих преподавателей иностранных языков. Педагогическая ценность театра в изучении языков действительно велика: театральные приемы способны превратить иностранный язык в инструмент самовыражения даже на раннем этапе обучения, который обычно характеризуется весьма ограниченным лексическим запасом и скромным репертуаром речевой деятельности. Драматическое действие позволяет осуществить коммуникацию даже при небольшом словарном запасе, так как обучающиеся могут задействовать невербальные средства – жесты, мимику, язык тела [12]. На более продвинутых уровнях языкового обучения театральные приемы помогают решить проблему психологического перехода от восприятия изучаемого языка как „чужого”, принадлежащего сообществу носителей этого языка, к восприятию его как „моего” языка, являющегося частью личных коммуникативных ресурсов учащегося, которые он может творчески использовать для достижения коммуникативных целей в различных контекстах речевого взаимодействия.

Вместе с тем многочисленные исследования опытов применения театральных технологий в преподавании языков, подтверждая дидактические возможности театра как развивающей творческую личность образовательной среды, обнаруживают ограниченность полноценного использования театра в формировании подлинных коммуникативных умений.

Зачастую роль театра в иноязычном обучении сводится к инсценированию литературных текстов (оригинальных или адаптированных), что представляет собой лишь некоторое расширение уже проверенных и действующих методик драматизации и ролевой игры, вдохновленных коммуникативным подходом и весьма часто применяющихся в наше время в педагогической практике.

Еще одним вариантом применения театра в преподавании языков является включение в традиционное аудиторное занятие элементов драматизации, когда сценические игровые задания творчески вплетаются в привычный ход обучения.

Несомненно, даже фрагментарное использование театра при обучении языку является полезными: оно создает благоприятный эмоциональный фон, способствует поддержанию интереса к изучаемому языку, помогает преподавателю обогатить и разнообразить процесс обучения, позволяя в увлекательной форме отработать грамматические навыки и в известной степени совершенствовать навыки устной речи.

В то же время возможности театра и драматического искусства в языковом обучении несоизмеримо богаче и их полноценное использование приводит к значительному улучшению как речевых навыков, так и коммуникативных умений обучающихся.

В течение последних двух десятилетий роль и возможности театра в преподавании иностранного языка стали предметом все более систематического обсуждения теоретиков и практиков языковой педагогики. Более того, в настоящее время в Европе наблюдается тенденция к признанию самостоятельности и самодостаточности театрального подхода в обучении языку наряду с другими альтернативными методами и подходами. Это подтверждается ростом числа публикаций, международных семинаров и конференций в данной области, а также появлением различных электронных ресурсов, содержащих практические предложения по использованию театральных техник и технологий в обучении языку [10, с. 47].

В связи с этим задачей методистов в области театральной лингводидактики становится разработка специфических методик, основанных на лингвотеатральном подходе и формулирование принципов и практических рекомендаций, которые позволили бы преподавателям, применяющим театральные технологии, с максимальной эффективностью реализовать лингводидактический потенциал театра в своей педагогической практике.

Опыт работы в этом направлении, в которой принимала участие автор данной статьи, явилась разработка лингвотеатральной методики «Глоттодрама», ставшей результатом серии экспериментальных проектов в семи европейских странах (Италии,

Испании, Португалии, Франции, Болгарии, Румынии и Турции) в 2007-2014 гг.

Задачей эксперимента было постепенное интегрированное развитие лингвистических и коммуникативных навыков обучаемых. Для достижения этой цели применялась последовательность нескольких видов учебной деятельности с нарастанием степени коммуникативной автономности и включением разнообразных приемов драматизации и техник актерской мастерской (различные виды актерских разминок, работа над ролью, работа над образом, диалоги и монологи, импровизации, рассказывание историй, творческие сочинения с последующей драматизацией и др.)

В отличие от достаточно широко распространенного применения элементов театра в качестве дополнительной учебной деятельности, расширяющей традиционный урок иностранного языка, Глоттодрама подразумевает интегрированное использование театральных технологий в качестве основной методики, т.е. обучение языку полностью строится с опорой на арсенал средств театрального искусства.

Вербальные и невербальные знаки, комбинация которых предстает в речевом акте, не могут быть искусственно отделены друг от друга как при кодировании, так и при декодировании сообщения. „Столкнувшись” с иноязычным речевым высказыванием в реальной ситуации мы декодируем и всю знаковую совокупность высказывания, в которой невербальные компоненты поддерживают, „раскрывают” и помогают интерпретировать языковое содержание. Процесс овладения иностранным языком должен учитывать эту сложную семиотическую структуру реального общения. Пассивное изучение грамматических правил и лексики не может дать понимание того, что происходит при коммуникации на невербальном уровне (мимика, жесты, поза и движения тела) поэтому следует стимулировать деятельность обучающихся к активизации мультисенсорного восприятия иноязычной речи, которыми они неосознанно пользуются при коммуникации на родном языке.

Глоттодрама интегрирует в языковое обучение специфические аспекты театраль-

ной педагогики, создающие благоприятные психологические условия и способствующие эмоциональной вовлеченности обучающихся в процесс овладения иностранным языком в значимых (имеющих личностный смысл) и содержательных контекстах. Вместе с повышением личной мотивации обучающихся данный подход развивает их способность понимать и запоминать довольно большие «куски» текста, стимулируя мультисенсорные когнитивные стратегии, охватывающие различные индивидуальные стили обучения и подходы к восприятию информации. Главным результатом этого процесса является формирование языковых компетенций и приобретение речевых навыков, соответствующих реальным контекстам общения, направленного на достижение коммуникативных целей. Обучающиеся достигают высокой степени автоматизации, позволяющей им успешно использовать речевые навыки в процесс реального общения, поскольку они развиваются в условиях, приближенных к условиям общения [7, с. 324].

Сочетание лингвистических, паралингвистических и невербальных элементов направлено на успешное формирование коммуникативных стратегий обучающихся с участием их разума и тела, рационального мышления и эмоций, которые позволяют строить эффективное общение и достигать прагматических целей речевого акта в заданных условиях.

В ходе наших исследований и экспериментов мы пришли к выводу, что методика Глоттодрамы имеет эффект «педагогической терапии» в преодолении особого состояния, которое можно назвать «синдромом невидимой маски». Оно проявляется в том, что на начальном этапе изучения иностранного языка многие обучающиеся склонны вести себя как «плохие актеры» - они смущаются, стыдятся своих неловких и искусственных попыток общения. Обучающийся как будто «надевает» на себя новый язык в качестве маски своего второго «я». Глоттодрама использует этот естественный и неизбежный феномен в учебных целях: спонтанная «плохая игра» ученика-актера в процессе обучения постепенно замещается «хорошей игрой», что в конечном итоге приводит обучающегося к снятию

невидимой маски и более естественному речевому поведению. Драма поощряет студентов экспериментировать с масками, которые помогают им увидеть себя по-другому. Невидимая маска выполняет защитную функцию, позволяя им почувствовать себя достаточно безопасно, чтобы решиться на риск самовыражения на иностранном языке, что было бы невозможно без маски (т.е. роли) из-за рационального понимания своей языковой некомпетентности [11, с. 3]

Авторы Глоттодрамы метафорически называют это качество лингвотеатральной методики гомеопатическим, поскольку оно напоминает действие гомеопатического принципа «подобное излечивается подобным».

Важной характеристикой Глоттодрама как лингвотеатральной методики является ее гибкость и адаптивность к различным образовательным контекстам и любому уровню знаний обучающихся: от элементарного уровня, на котором происходит усвоение начальных умений и навыков до более высоких уровней, когда происходит глубокое осмысление паралингвистических, экстралингвистических и невербальных аспектов.

Основные элементы, необходимые для организации и проведения курса:

- тандем преподавателей иностранного языка и актерского мастерства;
- организация учебного пространства в стиле актерской мастерской;
- сцена (реальной, если позволяют обстоятельства, или, чаще всего, воображаемой), где обучающиеся исполняют свои драматизации
- Видеокамера и проекционное оборудование для съемки, записи и просмотра фрагментов учебно-драматической деятельности обучающихся

- «Грамматический уголок» – часть учебного помещения, оборудованная необходимыми учебными материалами для изучения лексико-грамматических аспектов языка.

В экспериментальных курсах Глоттодрамы на проведение отдельно взятого курса отводится 90 часов. При этом время, необходимое для достижения соответствующего уровня владения языком зависит от ряда факторов, прежде всего, от начального уров-

ня владения. Так, например, 90 часов достаточно для достижения уровня А1, тогда как процесс достижения уровней А2 и В1 делится на два этапа (А2.1 и А2.2; В1.1 и В1.2), каждый из которых занимает 90 часов. По окончании каждого 90-часового курса проводится тестирование.

Обучение в Глоттодраме основано на соединении двух фундаментальных концепций – «драмы», где внимание сосредоточено на процессе формирования коммуникативной компетенции в процессе сотрудничества обучающихся и преподавателей (драма как процесс) [3, с. 56], и «театра» (драма как продукт), где целью является создание театрального продукта для выступления перед публикой. Таким образом, Глоттодрама охватывает оба аспекта образовательной функции драматического искусства.

Одно из основных отличий между концепциями «драмы» и «театра» состоит в роли «действующих лиц»: «драма» предполагает поочередное участие всех участников процесса, т.е. и обучающихся, и преподавателей, в роли актеров и зрителей. Включение преподавателей в учебно-театральную деятельность – эффективный путь к преодолению обучающимися смущения и дискомфорта. На первых занятиях участники группы учатся работать вместе, поэтому акцент делается на техниках актерского тимбилдинга с целью совместного создания благоприятной и психологически комфортной среды общения, заменяющей конкурентную динамику традиционного обучения.

Каждый курс делится на две части. В первой части курса обучение проводится с использованием «микротекстов» и разнообразных актерских техник и приемов драматизации, которые позволяют учащимся прикоснуться к актерской работе и «почувствовать» связь вербальных и невербальных компонентов коммуникации.

Во второй части обучающиеся под руководством преподавателей работают с «макротекстами», которые могут представлять адаптации существующих литературных текстов или тексты-сценарии, являющиеся результатом совместного творчества обучающихся и преподавателей.

Каждый курс закачивается спектаклем, являющимся плодом творчества обучающихся под руководством преподавателей и представленным на суд зрительской аудитории.

Организация учебного процесса включает в себя разработку учебной программы, при этом особенностью Глоттодрамы является внимание к потребностям конкретной группы, поэтому учебная программа составляется и адаптируется с учетом целей и ожиданий обучающихся, их культурных и социальных характеристик. Однако, при составлении такого типа учебной программы, во избежание риска неполноты грамматического и лексического содержания, следует уделять особое внимание выбору и разработке материалов, включающих лингвистические и ситуативные элементы, которые могли бы генерировать предусмотренное языковое наполнение. Другими словами, если целью языкового курса является овладение определенным типом контента (лингвистическими функциями и средствами их выражения), при планировании курса и выборе как текстовых материалов, так и видов учебной деятельности, важно обеспечить сбалансированность всех элементов, включенных в предъявляемые материалы и направленных на развитие основных языковых умений (говорения, аудирования, чтения и письма).

Неотъемлемой частью Глоттодрамы является использование видеокамеры для записи выступлений обучающихся на занятиях. Главная цель видеозаписей - просмотр и анализ выступлений обучающихся с точки зрения правильности употребления языковых средств и адекватности невербальных элементов поведения в драматизируемой коммуникативной ситуации. После группового обсуждения видеофрагментов обучающимся предлагается повторное исполнение задания с учетом замечаний и рекомендаций преподавателей. Использование видеокамеры стимулирует обучающихся. Осознание того, что их исполнение будет снято на видео, побуждает обучающихся максимально вложиться в исполнение драматизационных заданий. Просмотр видеозаписей активизирует процесс самокоррекции языкового употребления и речевого поведения и позволяет

отслеживать прогресс обучающихся в овладении коммуникативными умениями.

Каждое занятие начинается с разминки, включающей в себя физическую, артикуляционную, вокальную и дыхательную разминку, игровые упражнения на внимание и концентрацию, которые могут быть вербальными и невербальными. Упражнения, подобранные для разминки, не должны быть сложными и продолжительными. Их цель – создать позитивный настрой и приятную атмосферу сотворчества, побудить обучающихся к спонтанному самовыражению.

Ключевым понятием лингвотеатральной методики является дидактическая единица (Teaching Unit), имеющая особую структуру, следование которой обеспечивает эффективность учебного процесса:

Предъявление входного материала (Input) >> Пробное выступление (First Performance) >> Лингвистический анализ (Linguistic reflection) >> Акерская студия (Actor Studio) >> Повторное выступление (Back to performace)

Выполнение полного цикла дидактической единицы может потребовать одного или нескольких уроков (в зависимости от продолжительности одного занятия). Более продолжительные уроки (3-4 часа) могут включать в себя более одной дидактической единицы.

*Предъявление входного материала:* презентация текста и ситуации – диалог или монолог, представленный преподавателями или видео; обучающиеся внимательно наблюдают за тем, что происходит на сцене.

*От презентации к пробному выступлению:* контрольные вопросы, направленные на общее понимание (Что произошло? Где? Когда? Почему?)

*Пробное выступление:* первая попытка драматизации текста; обучающиеся получают тексты и разыгрывают ситуацию, представленную преподавателями. Этот этап является первоначальным „театральным“ подходом к тексту и предшествует более глубокому лингвистическому анализу текста.

*Лингвистический анализ:* этап обсуждения и объяснения грамматических и лексических элементов, вытекающих из текста. Обучающиеся работают самостоятельно или

в парах, пытаясь с помощью словарей и пособий по грамматике найти ответы на вопросы, возникающие при анализе текстового материала. Преподаватель разъясняет и помогает обучающимся понять лингвистические компоненты текста. Этот этап может включать в себя письменные упражнения и написание текстов (диалогов и монологов) самими учащимися.

*Актерская студия:* обсуждение игровых аспектов, средств выражения прагматических целей, связанных с текстом, такие как интонация, мимика, жесты, служащих для эффективного выражения коммуникативного намерения

*Повторное выступление:* этап синтеза, на котором происходит усвоение логически осознанных языковых моделей, интегрированных в речевое поведение. На этом этапе обучающиеся открывают для себя более глубокое понимание текста и его связь с невербальными средствами выражения.

Данная схема повторяется многократно, обеспечивая сбалансированное распределение времени и внимания в отношении всех компонентов обучения.

Эффективное применение театра в преподавании иностранного языка и достижение высоких результатов возможно только в том случае, если преподаватели хорошо владеют лингвотеатральной методикой, а также знакомы с техниками и приемами, составляющими существенную часть подготовки актеров. Данное обстоятельство ставит вопрос о

необходимости особого лингвотеатрального направления подготовки преподавателей и о важности сотрудничества преподавателей иностранного языка, стремящихся к оптимальному использованию театральной методики, с профессионалами в области актерского мастерства.

Отметим в заключение, что используя многие приемы театральной педагогики, Глоттодрама не ставит перед собой задачу преподавания актерского мастерства. Преподавателям следует поддерживать фокус учебного процесса на развитии языковых навыков и коммуникативных умений учащихся, не позволяя себе чрезмерно увлечься актерскими техниками в ущерб цели обучения – овладения иностранным языком. «Коммуникативная эффективность» является междисциплинарной зоной, где соприкасаются театральная педагогика и лингводидактика, однако не следует забывать, что между целями этих двух областей обучения существует принципиальная разница. Основная цель профессиональной подготовки актеров – развитие умения интерпретировать перед публикой характер персонажа, отличающегося от личности актера, тогда как в изучении языка, основанном на лингвотеатральном подходе, целью является развитие умения учащегося адекватно интерпретировать свою собственную личность в контексте социального общения.

## ЛИТЕРАТУРА:

1. Бухалина Л.В. Творческий аспект в системе созидательной лингвистики // Вестник БФУ им. И. Канта. 2010. №8. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskiy-aspekt-v-sisteme-sozidatelnoy-lingvistiki> (дата обращения: 03.06.2015)
2. Bräuer G. Body and Language. Intercultural Learning Through Drama. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, 2002.
3. Fleming M. Starting Drama Teaching. Abingdon: Routledge, 3rd edition, 2011.
4. Glottodrama: risorse i strumenti / Bucciarelli S., Drago C., Masella M., Nofri C., Squarcione M. Roma: Edizioni Novalcultur, 1edizione digitale, 2009. 192 p.
5. Nofri, Carlo. Guida al metodo Glottodrama. Apprendere le lingue straniere attraverso il Laboratorio Teatrale. Roma: Edizioni Novacultur, 2009.
6. Nofri, Carlo. The Glottodrama Method: an overview // Performing Arts in Language Learning: Proceedings of International Conference, Roma: Edizioni Novacultur, 2014. P.190-199.
7. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 567 с.
8. Пыркова Т.А. Театрализация в формировании лингвистической компетенции // Потенциал современной науки. 2014. №7. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/teatralizatsiya-v-formirovanii-lingvisticheskoy-kompetentsii> (дата обращения: 27.06.2015).
9. Самосенкова Т. В., Назаренко Е. Б., Воробьева К.С. Преимущества объединения коммуникативных и интенсивных методов в процессе обучения иностранных учащихся // Концепт. 2014. №5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-obedineniya-kommunikativnyh-i-intensivnyh-metodov-v-protse-obscheniya-inostrannyh-uchaschihsya> (дата обращения: 08.05.2015).
10. Tschurtschenthaler H. Drama-based foreign language learning: Encounters between self and other. - Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2013. - 392 p.
11. Winston J. Second Language Learning through Drama: Practical Techniques and Applications. - Routledge, 2011. - 168 p.
12. Железняк Е. А. Глоттодидактическая драма: игра в жизнь // Вестник БФУ им. И. Канта. 2010. №8. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/glottodidakticheskaya-drama-igra-v-zhizn> (дата обращения: 01.07.2015).

## REFERENCES:

1. Bukhalina L.V. Creative Aspect in the System of Constructive Linguistics // *Vestnik IKBFU*. 2010. №8. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskiy-aspekt-v-sisteme-sozidatelnoy-lingvistiki> (date of access: June 3, 2015).
2. Bräuer, Gerd. Body and Language. Intercultural Learning Through Drama. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, 2002.
3. Fleming, Mike. Starting Drama Teaching. - Abingdon: Routledge, 3rd edition, 2011.
4. Glottodrama: risorse i strumenti / Bucciarelli S., Drago C., Masella M., Nofri C., Squarcione M. Roma: Edizioni Novalcultur, 1edizione digitale, 2009. 192 p.
5. Nofri, Carlo. Guida al metodo Glottodrama. Apprendere le lingue straniere attraverso il Laboratorio Teatrale. Roma: Edizioni Novacultur, 2009.
6. Nofri, Carlo. The Glottodrama Method: an overview // Performing Arts in Language Learning: Proceedings of International Conference, Roma: Edizioni Novacultur, 2014. P.190-199.
7. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Fundamentals of Communication Theory and Technology of Foreign Language Education. M.: Russian language. Courses, 2010. 567 p.
8. Pyrkova T.A. Theatricality in Building Linguistic Competence // The potential of modern science. 2014. №7. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/teatralizatsiya-v-formirovanii-lingvisticheskoy-kompetentsii> (date of access: June 27, 2015).
9. Samosenkova T.V., Nazarenko E.B., Vorobieva K.S. The Advantages of Combining Communicative and Intensive Methods in the Training of Foreign Students // *Koncept*. 2014. №5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-obedineniya-kommunikativnyh-i-intensivnyh-metodov-v-protse-obscheniya-inostrannyh-uchaschihsya> (date of access: May 8, 2015).
10. Tschurtschenthaler H. Drama-based foreign language learning: Encounters between self and other. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2013. 392 p.
11. Winston J. Second Language Learning through Drama: Practical Techniques and Applications. Routledge, 2011. 168 p.
12. Zhelezniak E.A. Glottodidactics Drama: the Life Game // *Vestnik IKBFU*. 2010. №8. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/glottodidakticheskaya-drama-igra-v-zhizn> (date of access: July 1, 2015).

UDC 378:37.026-054.6

DOI 10.18413/2313-8971-2015-1-3-47-51

*Samosenkova T.V.,  
Nazarenko E.B.*

**PSYCHOLOGICAL AND  
PEDAGOGICAL PECULIARITIES  
OF TEACHING FOREIGN  
UNDERGRADUATE STUDENTS  
AT THE RUSSIAN UNIVERSITY**

**Samosenkova Tatyana Vladimirovna,**

*Doctor of Education, Professor*

Belgorod State National Research University,

85 Pobedy St., Belgorod, 308015, Russia;

E-mail: samosenkova@bsu.edu.ru

**Nazarenko Elena Borisovna,**

*PhD in Education, Associate Professor*

Belgorod State National Research University

85 Pobedy St., Belgorod, 308015, Russia

E-mail: Nazarenko\_e@bsu.edu.ru

**Самосенкова Татьяна Владимировна,**

*доктор педагогических наук, профессор*

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Победы, 85, г. Белгород, 308015, Россия;

E-mail: samosenkova@bsu.edu.ru

**Назаренко Елена Борисовна,**

*кандидат педагогических наук, доцент*

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Победы, 85, г. Белгород, 308015, Россия;

E-mail: Nazarenko\_e@bsu.edu.ru

## ABSTRACT

The article is devoted to the problem of improvement of professional training of bachelors in Russian language on the basis of psychological and pedagogical features, which is topical nowadays. While training foreign bachelors it should be taken into account that the language and speech ability is one of the mental functions of a person. It can develop like all others mental functions which is due to innate instincts and human interaction with the environment and the process of studying, and its development may last throughout life under favorable conditions which include, in our opinion, the diversity and richness of incentives supported by emotions and personally meaningful experiences and the cultivation of all kinds of sensations and perception in foreign students. Such full immersion into the Russian language contributes to the growth of attention, memory, thinking and imagination that enables training material to remain permanently in the minds of the students.

**Keywords:** professional communication; personal features; individual peculiarities; cognitive abilities; motivation.

When considering the problem of foreign students training in the professional communication it is necessary to emphasize that the personal characteristics peculiar to a future specialist that play a definite role in their training and further professional activity have special importance, because the effectiveness of the learning process depends on the age, psychological and individual peculiarities of a foreign student-bachelor.

The problem of the age classification of undergraduate students in science is solved in different ways. In particular, N.N. Romanova considers bachelors of 1-2 courses as a "non-adult" age group, whose training is possible on the basis of pedagogical educational paradigm gradually replaced by an andragogical one. And only up to the third course the process of adaptation of recent school students to the University educational environment finishes and then their becoming an adult subject of the studying process occurs, where only an andragogical paradigm can be applied. [8, p. 90-104].

However, the period of school education of foreign students often ends at the age of 18-25 years (in comparison with Russian students). For this reason, we can consider a foreign student as a mature person. This in its turn defines the features of teaching foreign undergraduate students, which are as follows:

1) the awareness of being an independent, competent person; 2) the existence of a certain experience of educational activity; 3) the use of training activity as a means of mastering professional competence; 4) the immediate practical application of acquired knowledge, abilities, skills. In addition, the student's age, according to Gaponova S. A., «is definitive for many psychological characteristics. It is the time of the highest level of physical development, intellectual maturity, practically firm worldview, the development of will and emotional sphere, sustainable motivation when temperamental nature can be considered as established as well» [1, p.103].

As for the cognitive characteristics of such students, they are almost formed: they have a certain level of erudition and possess a wide range of logical operations (analysis, synthesis, comparison, classification, analogy, juxtaposition, classification, modeling, abstraction, etc.). Also they are characterized by the conscious-

ness of action whereby the transition to abstract thinking is carried out almost without difficulty. Mentality is "a socially constructed, inextricably linked with a speech mental process of searching and discovering something new, a process mediated and generalized reflection of reality in the course of its analysis and synthesis" [6, p. 431]. Thinking as a cognitive mental process plays an important role in the process of language mastering, because it is the means and instrument of communication. A.V. Yarmolenko believes that "the training of foreign students occurs with the so-called "comprehension" of the system of a native language, thus comparison of a foreign language with a native one is inevitable (the author builds a model of associative relationships that arises in the mind of an adult learners of a foreign language which is as following: a foreign word → phenomenon → a native word [9, p. 34].

The verbal-logical thinking is very important for bachelors and the level of its development directly influences the success of mastering a foreign language. V.V. Ryzhov highlights a specific component of an intellectual activity in the structure of foreign language abilities. The ability to linguistic generalization is defined by him as: "the quickness and correctness in determining the linguistic regularity, based on a limited number of linguistic rules and a simplicity of its shifting to other implementations, including the correct use of certain language rules while making new statements"[7, p. 48]. Therefore, in the learning process it is necessary to consider the competence of foreign students in the linguistic generalization (for example, find, and compare, change words etc. exercises are often used in making tasks aimed at independent mastering of lexical and grammatical material).

Peculiarities of memory play an important role in the psychological characteristics of undergraduate students. Let's discuss some known formed features of memory and memorizing of an adult in psychology: the ability of brain to forecast which is based on a past experience (Anokhin, 1970); the classification, systematization, notional memorization tendency of memory (Benedictov, 1974; Lyaudis, 1977; Minyar-Belorushev, 1986; Sechenov, 1952; Smirnov, 1966); the possibility of increasing the information capacity of the memory by filling it with symbols, the more affluent in the information sense, by



means of the more efficient organization of the material (Lyaudis, 1977).

The first of the features mentioned above has a significant value while learning a foreign language since it proves and explains the physiological necessity of appeal of the learner of the foreign language to the facts and phenomena of the native language. Imagination is “a transformation process of representations that reflects the reality and creation of new representations on this basis” [5, p. 284]. Due to the fact that the imaging process of a foreign student necessarily involves memory and thinking, emotional and volitional qualities, we can say that a highly developed imagination supports the more successful learning.

Another feature of the learning process is perception, that is “a complete reflection of objects, situations, and phenomena arising from the direct impact of physical stimuli on the receptor surface of the senses” [5, p. 200]. The process of perception affects the feeling, prior experience and the process of understanding of what is perceived. It is therefore evident: “the process of perception includes mental processes on even higher level, such as memory and thinking” [5, p. 201]. Of course, the perception of an adult is significantly higher developed than the perception of the child; therefore, we can state that an undergraduate student is more “prepared” for learning a foreign (Russian) language. In addition, the students have the developed directed attention of a sufficiently large volume, stability and intention to achieve a set objective.

Summarizing the above, we can conclude that the thinking of a student-bachelor is characterized by autonomy (by the ability to see and to put the new task and to solve it independently, by the flexibility, by the ability to modify the initial trajectory of the solution of the assigned task) and high speed of thinking; the memory has a unique approach to classification and systematization; the memory is characterized by a focus on classification and systematization; perception and imagination have a high level of development; attention is quite stable.

Another criterion of education of foreign students-bachelors is the specificity of motivation, which is a necessary component of successful learning activity. It plays a key role in the learn-

ing process. In psychological dictionary [2, p. 393] motive is interpreted as “the impulse to activity associated with the fulfillment of needs of the entity. The totality of such impulses causing the entity’s activity represent a motivation”. The motive is an obligatory component of any activity. Needs, interests, feelings, knowledge can act as motive. According to Kulikova’s O.V. study [4, p. 84-85], the motivational sphere of foreign students has its own distinctive features, which are characterized as follows: 1) differentiation of indicators of social distance towards representatives of different countries within a study group; 2) the basis of self-esteem and emotional well-being of a foreign student in a foreign socio-cultural environment: the attitude of friends (the diaspora); 3) high ambitions in increasing intelligence, and low ambitions in gaining the authority of the teacher; 4) a shift in the strategy of interpersonal interaction while getting into another social and cultural environment: students become more benevolent toward representatives of the host country and less dominant, while in relation to compatriots they are more dominant; 5) the predominance of intrapersonal motives in motivation of educational activity, herewith the degree of effort is less inadequate than the level of claims and the desired results.

The motives of educational activity are the driving force that directs the student to active mastering of knowledge, abilities, skills (L.S. Vigotsky, A.N. Leontiev, S.L. Rubinshtein). Typically, five leading motives determining the focus of cognitive activity are distinguished: 1) professional; 2) of personal prestige; 3) pragmatic; 4) cognitive; 5) social. These motives characterize the personality characteristics of the adult student in different ways, what distinguishes him/her, for example, from the pupil who is studying subjects in relation to the requirements of the school curriculum, with the need for stimulation etc. Long-term research, whose task was to study the motives of learning a foreign language by real students of Nizhny Novgorod State Linguistic University, was carried out by V. V. Ryzhov. According to the results of the study, 9 groups of motives were identified [7, p. 75-76]: 1) professionally-pedagogical; 2) informatively-educational; 3) intellectually-developmental; 4) communicative; 5) emotionally-valuable 6) of

prestige; 7) identification; 8) materially-practical (pragmatic); 9) of duty. The distribution of motives is as follows: the first place is taken by informative and educational motivation (overall rating of 39.8), on the second place is emotional motivation (39,5), the third place belongs to the intellectually-developmental motivation (37,2), the fourth place is occupied by professionally-pedagogical motivation (36,1), communicative motivation is on the fifth place (34,1), followed by the motives of duty (33,3), motives of identification (28,5), pragmatic motivation (26,7), motivation of the ambition (prestige) (22,9) [7, p. 77].

As can be seen, the first five places are occupied by the motives revealing a certain psychological maturity of students (unlike pupils), their autonomy, initiative and motivation, ability to correlate its training activities with professional priorities. This confirms that the study of the Russian language by foreign students is done consciously, with the availability of some life experience both educational and linguistic, thus, more or less efficiently regulating the learning process. Hence the teacher working with a foreign audience must consider the motivation of learning, which has the following features: foreign students of 1-3 years have a fairly stable motivation of learning, with the exception of the motivation of achievement, which drops in the 2nd year and then again recovers to its previous high level in consequence of some loss of confidence in the 2nd year. In the 4th year, the manifestation of external, internal, academic and social motives decreases in students. Foreign students are not active in the learning process due to low confidence in the early achievement of results. This relates to the fact that foreign students live in the strange, alien social and cultural environment and experience an additional adaptation stress. With regard to gender differences of foreign students, the learning motivation is associated with the following differences: for girls motivation is directly linked to general self-esteem, the level of pretensions and self-esteem, orientation to respect of the teacher and is inversely connected with relationships outside the group; for boys the learning motives are directly related to the level of aspiration, self-esteem and is inversely associated with self-confidence [4, p. 126-128].

Another important aspect of motivation is the reason why a foreign student enters a Russian University. In accordance with the motive of choice of the University there were detected some differences in the level of learning motivation. Students who have opted the Russian universities because of low tuition fees have a higher motivation for getting knowledge than students who choose a Russian University following the advice of relatives. Motivation of foreign students is a multidimensional and multilevel system in which one of its components is highlighted. It is a professional orientation, the most generalized form of students' attitude to the profession, which is defined as "an interest in the profession and the urge to practice it" (L.I. Bojovich, M.S. Neymark, S.L. Rubinshtein and the others). Professional orientation is one of the main motives of the educational activity of foreign students, which also has some peculiarities. It passes specific stages, interrelated and appropriate to acquiring certain psycho-pedagogical knowledge, abilities, skills. Following G.O. Kolarikova [3, p. 54-55], we allocate the following stages of professional self-determination of students: Stage 1. Adaptation (1st term of the 1st year): acquaintance of foreign students with the selected specialty, learning about the traditions of the faculty and the University, adaptation to the educational environment of the chosen University, the cultural environment of the city. Stage 2. Forming (2nd term, 1st year – 2nd year): the deepening and systematization of specialized knowledge, formation of professional-personal qualities, practical skills, self-knowledge and self-assertion in relation to the chosen profession. Stage 3. Practice-oriented (the 3rd year): mastering the methods and techniques of application of acquired knowledge, abilities, skills, the creative approach to solving professional objectives. The active formation and combining of all components of professional identity of foreign students occurs. Stage 4. Corrective (4th year): diagnostics of the level of formation of professional self-determination of foreign students and adjustment of its separate components. Derived knowledge and skills turns to reasonable forms of professional behavior. The main result of this phase is the preparation and protection of final qualifying work, which is regarded as the readiness

of a foreign student to professional activity. The objectives and ways of their own professional activity are being defined. An important aspect in the process of professional self-determination of foreign students is their adaptation to new social conditions. Thus we have determined that the motivation of foreign undergraduate students has its own characteristics: individually-psychological, socio-psychological, and professionally

directed. In the process of training of foreign undergraduate students a lecturer should take into account the peculiarities of psychic cognitive processes (thinking, memory, attention, perception, imagination), peculiarities of motivation and the existing educational and linguistic experience of the students. These features are the basis of study of bachelors.

### **REFERENCES:**

1. Gaponova S. Developmental Psychology. N. Novgorod: Izd-vo NGPU. 1999. 112 p.
2. Great Psychological Dictionary / compilers and editors B.G. Meshcheryakov, V.P. Zinchenko // Moscow: AST: ST MOSCOW – St. Petersburg: Prime-EVROZNAK. 2009. 811 p.
3. Kolarkova O. Professional Self-determination of Foreign Students in Terms of a Pedagogical University. N. Novgorod. 2010. p. 261.
4. Kulikova O. Peculiarities of Learning Motivation of Foreign Students. Kursk. 2008. 192 p.
5. Maklakov A. General Psychology. St. Petersburg: Izd-vo Piter. 2000. 592 p.
6. Petrovsky A. Yaroshevskiy M.I. Psychology. Moscow: Izd-vo "Akademiya"; Visshaya shkola. 2001. 512 p.
7. Ryzhov V. Foreign Language Abilities. N. Novgorod: Izd-vo NGLU. 2001.
8. Romanova N. Linguo-didactic System of Professional-communicative Preparation of Specialists in the Higher Technical School. Moscow. 2009. 467 p.
9. Yarmolenko Au. The Ability to Multilingualism: Questions of Abilities. Moscow. 1962. 267 p.

УДК 372.881.161.1

DOI 10.18413/2313-8971-2015-1-3-52-59

Черкашина Т.Т.  
Морозова А.В.

**АКТУАЛИЗАЦИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО  
ОПЫТА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ  
БАКАЛАВРА КАК СПОСОБ  
РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ  
МОДЕЛИ ВЫСШЕГО МЕНЕДЖМЕНТ-  
ОБРАЗОВАНИЯ**

**Черкашина Татьяна Тихоновна**

*доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка  
и лингвистических коммуникаций в управлении*

Государственный университет управления

Рязанский проспект, 99, Москва, Russia

E-mail: ttch2004@yandex.ru

**Морозова Анна Валериевна**

*старший преподаватель*

Государственный университет управления

Рязанский проспект, 99, Москва, Russia

E-mail: anna25807@mail.ru

## АННОТАЦИЯ

В статье обосновывается актуальность формирования диалогического опыта языковой личности коммуникативного лидера в качестве специально поставленной педагогической задачи по реализации компетентностной модели высшего менеджмент-образования.

**Ключевые слова:** уровень сформированности диалогического опыта, компетентностная модель, коммуникативное лидерство.

UDC 372.881.161.1

DOI 10.18413/2313-8971-2015-1-3-52-59

*Cherkashina T.T.  
Morozova A*

**IMPROVING THE DIALOGIC  
EXPERIENCE OF BACHELOR'S  
LINGUISTIC IDENTITY AS A WAY  
OF IMPLEMENTING A COMPETENCE  
MODEL OF HIGHER MANAGEMENT  
TRAINING**

**Cherkashina Tatyana Tikhonovna**

*Doctor of Education, Associate Professor,*

Head of Department of Russian Language and Cross-Cultural Communication  
State University of Management, 99 Ryazanskij Avenue, Moscow, Russia;

E-mail: ttch2004@yandex.ru

**Morozova Anna Valerievna, Senior Lecturer**

State University of Management, 99 Ryazanskij Avenue, Moscow, Russia;

E-mail: anna25807@mail.ru

## ABSTRACT

The article substantiates the urgency of formation of the dialogue experience of the linguistic personality of a communicative leader as a special set of pedagogical tasks for implementation of the competence model of higher management training.

**Keywords:** the level of development of dialogical experience; competence model; communicative leadership.

Компетентностный подход к формированию диалогического опыта ориентирован на формирование у студентов-экономистов прагматических инструментальных знаний, умений и навыков, что, несомненно, актуализирует важность и своевременность становления инновационной модели подготовки будущей управленческой элиты страны. Формирование языковой личности диалогического типа определяется развитием ее творческого потенциала, детерминированного «приращением» субъектности, что в свою очередь требует новых форм и методов обучения. В связи с этим интерактивные технологии обучения становятся сегодня наиболее привлекательными ввиду возможности моделировать в учебном процессе искусственно созданные условия, имитирующие типичные ситуации менеджмента. Однако, несмотря на большую работу, проводимую в области интегративно-методических изысканий теоретиков и практиков, в лингводидактике по-прежнему малоизученными и слабо разработанными остаются исследования, касающиеся проблем формирования диалогической культуры студентов экономических вузов. Специальные исследования и многочисленные публикации не дают ответа на главные методические вопросы: а) можно ли развивать лидерские качества или они заданы природой; б) каковы научно-дидактические основы модели формирования профессиональной диалогической компетентности будущего бакалавра; в) какова степень лингводидактического обоснования целей, принципов, методических подходов, определения содержания, критериев оценки уровня сформированности лидерского опыта личности; г) на что опирается мониторинг и диагностика качества и эффективности приобретения бакалавром диалогического стиля взаимодействия.

Актуальность поиска ответов на вышеперечисленные вопросы определяется:

- высокой степенью востребованности в современном полимодальном мире личности с активной мотивированностью на диалоговый стиль профессионального взаимодействия;

- потребностью формирования субъектности как сущностной характеристики будущего менеджера;

- расхождением между социальным заказом – компетентностным подходом и мето-

дической неподготовленностью, например, экономических вузов к его реализации;

- логикой современного социально-экономического и социокультурного развития, потребовавшего от различных наук интегративного, системного подхода к осмыслению целей, содержания и методов обучения будущего профессионала русскому языку, культуре речи, основам риторики и деловых коммуникаций в специальных целях;

- недостаточно сформированными аналитико-синтетическими навыками работы с информацией: 1) умение на основе исходного текста создавать свой научно-информативный текст определенного речевого жанра (речь-представление, речь-отчет, речь-предложение, речь-мнение и др.); 2) умением действовать в жанре, детерминированном статусно-релевантными отношениями институционального дискурса: «руководитель-подчиненный», «партнер-партнер» и др.;

- слабо выраженными у обучающихся навыками диалогового взаимодействия с позиций управления речевым поведением: вызвать доверие, убедить, понимать, чувствовать речевую обстановку и ситуацию общения, уметь добиться поставленной цели с помощью речи, при этом не нарушая коммуникативного равновесия;

- недостаточно сформированными навыками действий в заданной дискурсивной речевой позиции: Автор, Слушатель, Эксперт.

Между тем при всей очевидности культурообразующей, социально востребованной методики формирования «целостного» человека, изложенной в гуманитарной концепции образования, речевая подготовка будущей управленческой элиты не в полной мере отвечает требованиям модернизации образования и по-прежнему отмечена заметными противоречиями на следующих уровнях:

- методологическом: между потребностью в управленческих кадрах, умеющих убеждать, вдохновлять, управлять словом, и отсутствием педагогических моделей, ориентированных на формирование лидерских качеств будущей бизнес-элиты страны в процессе ее профессиональной подготовки в диалоговой системе ВПО;

- между диалогической природой образовательного дискурса и преимущественно монологическим способом его реализации;

- теоретическом: между значительным по объему количеством научных разработок по отдельным аспектам речевой подготовки учащихся высшей школы и отсутствием специальных исследований, касающихся интерактивных моделей обучения;

- нормативном: между обозначенными ФГОС ВПО по направлению подготовки «Менеджмент организации» требованиями к уровню профессиональной коммуникативной подготовки бакалавра и факультативностью их реализации с учетом статуса речеведческих дисциплин (дисциплина «Русский язык и культура речи» была, к сожалению, исключена из нового стандарта. Ей на смену пришли дисциплины по выбору (ДПВ): «Культура речи и деловое общение», «Деловая риторика», «Деловые коммуникации» и т.п.);

- содержательном: между рекомендациями ФГОС ВПО и учебными программами ДПВ, не учитывающими а) специфику вуза; б) интегративную направленность дисциплины «Культура речи и деловое общение»; в) подмену содержательного плана речеведческого курса теоретическими сведениями из пограничных наук: психологии, этики, теории корпоративной культуры и т.д. и, как следствие, – излишняя перегруженность курса ненужными управленческими знаниями в ущерб сведениям по культуре речи, стилистике, практической риторике и деловому общению;

- организационном: между междисциплинарным характером содержания курса и недостаточным количеством учебных часов, выделяемых на освоение дисциплины: низкая трудоемкость дисциплины (2 кредита, или 72 уч. часа) – одно из главных препятствий для реализации комплекса психолого-педагогической адаптации к освоению курса студентами не только разного уровня интеллектуального развития, но и разного уровня языковой подготовки;

- методическом: между отсутствием целостной методической системы формирования диалогической компетентности, представляющей собой синтез инварианта разнообразных коммуникативно-деятельностных моделей обучения с множеством вариативных моделей его реализации, и потребностью в интегративной системе обучения культуре русского речевого взаимодействия будущих российских управленцев [4, с.15].

Жесткий формат современного рынка труда корреспондирует появление в квалификационных требованиях работодателей наряду с профессиональными знаниями по определенному направлению подготовки претендента на вакантную должность достаточно высокий уровень языковой, речевой, коммуникативной компетенций бакалавров, сформированный диалогический опыт взаимодействия [6, с. 28]. Введение двухуровневой системы высшего профессионального образования призвано оптимизировать систему подготовки управленческих кадров, ликвидировать несоответствие между фундаментальными знаниями и потребностями современного менеджмента. Главной чертой социализации в настоящее время становится профессионализация. В ст.17 проекта федерального закона «Об образовании» сказано, что образование должно быть направлено на «самоопределение личности, создание условий для ее развития и самореализации», «должно обеспечивать высокий уровень общей и профессиональной культуры личности», «должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству», «способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений». Меняется не только цель и содержание образования, меняется и оценка его результатов. Вместо традиционных критериев: «подготовленность», «образованность» - используются «компетенция», «компетентность». Ставка на компетентностный подход отражает социальный заказ на иное содержание высшего образования. Компетентностный подход становится определяющим в ходе дискуссии лингводидактов о составе и содержании ключевых компетенций, которыми должен овладеть будущий коммуникативный лидер в процессе изучения речеведческих дисциплин. Семантическая близость понятий «компетенция» и «компетентность» (компетентность – это владение компетенциями, т.е. интегративными знаниями, умениями и навыками) позволяет рассматривать компетентность в качестве активной реализации компетенций. Материалы Симпозиума Совета Европы свидетельствуют о том, что с точки зрения результатов образования важно знать не только что, но и как делать.

Компетентность как определенная стандартная квалификация выпускника вуза представляет собой в отличие от компетен-

ции, как объективированной формы профессионализма, ее субъективированную форму. Квалификация, согласно Болонскому протоколу, в идеале означает наличие компетенции и компетентности. Квалификация, как и компетенция, присваивается формально. Выпускнику ГУУ, окончившему вуз по специальности «Менеджмент организации», присваивается квалификация «менеджер высшей квалификации», в соответствии с которой он может быть наделен компетенцией как некой обобщенной характеристикой полномочий вне зависимости от его личностных качеств (меня научили и уполномочили). Компетентность, напротив, определяет возможность и способность человека осуществлять профессиональную деятельность успешно (я умею). Лидерство, например, – это качественная характеристика личности, достигшей определенного уровня компетентности (я умею убеждать лучше других). Д.Кун определяет компетентность как общий уровень способностей или квалификации, демонстрируемый человеком [3, с. 69]. Таким образом, усвоение знаний в объеме, определенном стандартом, остается ведущим условием компетенции, а теоретическая или практическая компетентность специалиста – это не только знания, но и умения, навыки и, главным образом, личностная потребность развивать, совершенствовать эти знания. Компетентность в отличие от компетенции приобретается в процессе рефлексопрактики.

Компетентность вне личности априори невозможна, потому что каждый человек имеет свой когнитивно-индивидуальный стиль деятельности, имеет свои профессионально значимые характеристики. Определением сущности компетентностной оценки специалиста занимались в разное время Н. Хомский, Дж. Равен, Э.М. Калицкий, Н.Г. Гончарик, И.А. Зимняя, А.В. Макаров и многие другие ученые. И.А. Зимняя выделяет целую номенклатуру компетентностей, которыми должен обладать специалист, среди них: а) ключевые компетенции – определяют метапредметное содержание образования; б) общепредметные компетенции – характеризуют определенный круг учебных предметов и образовательных областей; в) предметные компетенции – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции,

имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов. Разделяя точку зрения И.А. Зимней, которая считает, что компетентность – это активная реализация компетенций, к ключевым компетенциям, имеющим важное значение для формирования ЯЛ коммуникативно-го лидера, мы относим:

- ценностно-смысловую компетенцию (мировоззрение, ценностные ориентиры студента, механизмы самоопределения в различных ситуациях);

- учебно-познавательную компетенцию (элементы логической, методологической, общеучебной деятельности; целеполагание, планирование, анализ, рефлексия, самооценка; приемы решения учебно-познавательных проблем; функциональная грамотность);

- социокультурную компетенцию (познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере);

- коммуникативную компетенцию (знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями);

- информационную компетенцию (поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача; владение современными информационными технологиями);

- здоровьесберегающую компетенцию (способы физического, духовного и интеллектуального саморазвития; эмоциональная саморегуляция и самоподдержка; личная гигиена, забота о собственном здоровье, половая грамотность; внутренняя экологическая культура; способы безопасной жизнедеятельности).

Учитывая, что базовые интеллектуально-поведенческие навыки самоорганизации личности и когнитивно-прагматические интересы студента формируются не на отдельном от учебного процесса поле, диалогическая компетентность как «способность посредством языка и социокультурных знаний устанавливать межличностное общение»



приобретает черты «интегративной» характеристики профессиональных, личностных, деловых качеств специалиста и имеет потенциальные тенденции к «обогащению, «наращиванию и расширению» [1, с.165]. Формирование профессиональной диалогической компетентности как важной составной части коммуникативной компетентности – это процесс формирования определенного круга знаний, умений адекватного использования языковых и речевых средств применительно к задачам общения, имеющий целью – развитие умений понимать, правильно интерпретировать и строить тексты разных типов, владеть нормами речи, учитывать ситуацию общения. Л.Г. Антонова считает, **что** коммуникативная компетентность является целенаправленной оценкой когнитивных сторон речевого опыта языковой личности, связанных с оперированием текстовой информацией. Для «достижения коммуникативной компетенции в социальной сфере, – считает Т.И. Голубева, – необходимы определённые группы умений, в том числе умения: общаться вербально и невербально, вести переговоры, действовать сообща» [2, с. 103], при этом составными частями обучения профессиональной коммуникативной компетенции, по его мнению, должны стать культура речи и элементарная грамотность студентов. В.И. Аннушкин настаивает на актуализации риторической грамотности, под которой учёный понимает прежде всего эффективное

использование риторических законов создания непротиворечивого авторского текста, владение учащимся всеми регистрами языка в изменяющихся условиях речи (т.е. в речевых ситуациях); весь комплекс речевых умений, который позволяет оратору добиваться результативности в общении.

Основываясь на системном анализе основных категорий компетентностной парадигмы Э.М. Калицкого, Н.Г. Гончарик конкретизируем содержание семантических полей понятия лингвоинтенсивная «профессия» применительно к будущей профессиональной деятельности студента-экономиста: информационное (И) – знаниевое пространство, информационные потоки внутри и вне профессии, необходимые для ее функционирования; правовое (П) – нормативная среда для выполнения функций, совокупность полномочий и ответственности, которыми наделяется должность; деятельность-технологическое (ДТ), определяемое содержанием основных задач, функций и направлений деятельности; антропологическое (А), включающее в себя способности и качества человека, необходимые для осуществления профессиональной деятельности [4, с. 237]. Пересечение данных семантических полей составляет содержание базовых категорий компетентностной парадигмы, таких как: квалификация (К-1), компетенция (К-2), компетентность (К-3) (рис.1), которые в совокупности определяют конкурентоспособность выпускника вуза.

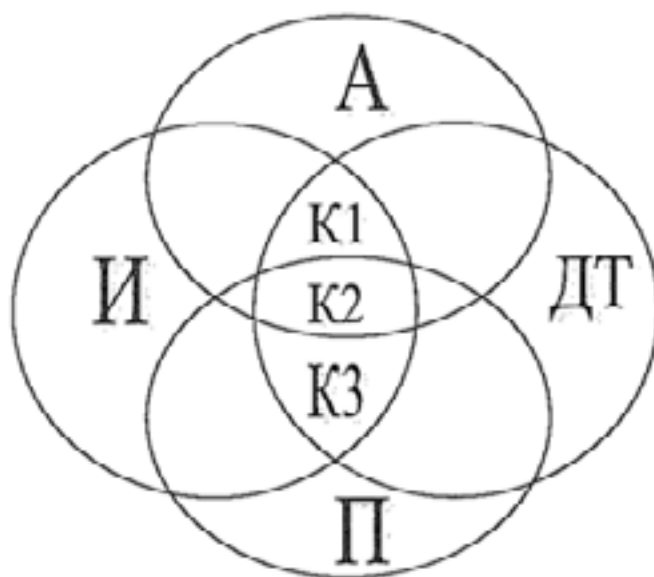


Рис. 1. Основные категории компетентностной парадигмы  
Fig. 1. The main categories of the competence paradigm

К сожалению, сегодня можно встретить людей, обладающих обширными знаниями, но не умеющих мобилизовать их в нужный момент. В процессе профессиональной подготовки студенту предстоит освоить от 300 тысяч до 1 млн. фактов. Однако факты, существующие в пассивной форме, бесполезны. Они становятся востребованными при условии овладения будущим специалистом технологией применения усвоенных правил, законов, предписаний. Согласно статистике, выпускнику вуза требуется знать как минимум 10 000 разрозненных правил. «Быть компетентным не означает быть ученым и образованным» [1, с.43]. Знание – это еще не опыт, который, как известно, передать не-

возможно. Знания принято делить на декларативные – это знания-факты (что я знаю) и процедурные знания, умения и навыки (как, где и с какой целью я могу эти знания употребить) [6, с.116].

Таким образом, собственно-коммуникативный и поведенческо-коммуникативный компоненты профессиональной компетентности составляют основу формирования интегративной диалогической компетентности коммуникативного лидера в области управления, для которого качество языковой, речевой, коммуникативной компетенций составляет не просто общекультурное пожелание.

### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Балыхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку: Научное издание. М.: Изд-во МГУП, 2000. 400 с.
2. Голубева Т.И. Категория времени. Время объективное, субъективное, психологическое, художественное // Вестник университета (ГУУ). Раздел «Современная образовательная среда университета». М. 2011. №25. С. 102-105.
3. Гойхман О.Я. Теория и практика обучения речевой коммуникации студентов-нефилологов сервисных специальностей: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2001. 43 с.
4. Черкашина Т.Т. Коммуникативная компетенция менеджера и проблемы формирования культуры диалога в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи: метаметодический подход: Монография. М.: Издательство Московского гуманитарного университета, 2010. 299 с.
5. Черкашина Т.Т., Тартынских В.В., Паудяль Н.Ю., Морозова А.В. Дебаты, дискуссии, переговоры: игровые технологии коммуникативного лидерства. Методическое пособие по организации и проведению профориентационной работы. М.: ГУУ, 2014. 172 с.
6. Черкашина Т.Т., Тартынских В.В., Паудяль Н.Ю., Филиндаш Л.В., Морозова А.В. Интерактивные технологии эффективной коммуникации. Учебное пособие по культуре речи и деловым коммуникациям. Гриф УМО. М.: ГУУ, 2014. 201 с.

### **REFERENCES:**

1. Balykhina T.M. The structure and Content of the Russian Literary Education. Methodological Problems of Teaching the Russian Language: Scientific publication. M.: Publishing House MGUP, 2000. 400 p.
2. Golubeva T.I. The Time Category. Time is Objective, Subjective, Psychological, Artistic // Bulletin of the University (SUM). The section "Modern Educational enVironment of the University." M. 2011. №25. Pp. 102-105.
3. Goikhman O.Ya. Theory and Practice of Teaching Students-nonfilologists of Service Specialties in Speech Communication: Author. Dis. ... Dr. ped. Sciences. Moscow, 2001. 43 P.
4. Cherkashina T.T. Communicative Competence of the Manager and the Problem of Forming a Culture of Dialogue within the Discipline of "Russian Language and Culture of Speech: a Metamethodological Approach: Monograph. M.: Publishing House of Moscow University for the Humanities, 2010. 299 p.
5. Cherkashina T.T, Tartynskikh V.V., Paudyal' N.Yu., Morozova A.V. Debates, Discussions and Negotiations: Gaming Technology Communicative Leadership. Tool for Organizing and Conducting Career Guidance. M. : GUU, 2014. 172 p.
6. Cherkashina T.T, Tartynskikh V.V., Paudyal' N.YU., Filindash L.V., Morozova A.V. Interactive Technology for Effective Communication. Tutorial of Speech and Business Communications. Grif UMO. M.: GUU, 2014. 201 p.

## ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

УДК 373.1+37.032

DOI 10.18413/2313-8971-2015-1-3-60-69

**Орехова Т.Ф.**

### **ЗДОРОВЬЕТВОРЯЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: АКТУАЛЬНОСТЬ И ТЕОРЕТИКО- ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ**

**Орехова Татьяна Федоровна***доктор педагогических наук, профессор*

Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова

пр. Ленина, 38, Магнитогорск, 455000, Россия

E-mail: orehovna49@mail.ru

### АННОТАЦИЯ

**В** статье представлена авторская концепция здоровьесотворяющего образования с обоснованием актуальности его организации в современной школе; раскрываются теоретические основания, положенные в основу разработки концепции; определяются цель и задачи здоровьесотворяющего образования как одной из функций целостного педагогического процесса, показаны пути организации образования, ориентированного на сохранение и укрепление здоровья учащихся и учителей как субъектов педагогического процесса, а также высказываются идеи автора о возможности включения в образовательный процесс современной школы урока здоровья как урока познания себя.

**К**лючевые слова: здоровьесотворяющее образование, культура личности, здоровье человека, учитель, учащиеся.

## EDUCATION AND HEALTH PSYCHOLOGY

---

UDC 373.1+37.032

DOI 10.18413/2313-8971-2015-1-3-60-69

*Orekhova T.F.*

### **HEALTH-ORIENTED EDUCATION IN MODERN SCHOOL: CHALLENGES, THEORETICAL AND PRACTICAL RATIONALE**

**Orekhova Tatiyana Fedorovna***Doctor of Education, Professor*Magnitogorsk State Technical University name of G.I. Nosov,  
38, Lenin Avenue, Magnitogorsk, 455000, Russia;E-mail: [orehovna49@mail.ru](mailto:orehovna49@mail.ru)

---

### ABSTRACT

The author presents the author's concept of health-oriented education and substantiates the relevance of its organization in the modern school. The article reveals the theoretical rationale underlying the development of the concept; determines the purpose and objectives of health-oriented education as one of the functions of complete pedagogical process; demonstrates the ways of organizing education aimed at preserving and improving the health of students and teachers as subjects of the pedagogical process; expresses the author's ideas about the possibility of inclusion of a health lesson as a lesson of self-understanding into the educational process of modern schools.

**Keywords:** health-oriented education; culture of personality; human health; teacher; students.

Необходимость организации образования, ориентированного на сохранение и укрепление здоровья школьников, была осознана и обозначена как проблема еще в 1980-х годах, когда И. И. Брехман в одной из своих работ высказал идею о том, что «нужна не альтернативная, а содружественная медицине наука» [67, с. 5], которая бы занималась изучением именно здоровья человека и при этом не через болезнь, а через понимание человека как носителя здоровья во всем многообразии его проявлений. Специалист же по здоровью «фактически должен быть воспитателем навыков и правил поведения, важных для сохранения здоровья. Он должен не лечить человека, а учить (выделено нами. – Т. О.) его» [3, с. 14], добавим, учить тому, как стать и быть здоровым. Таким образом, было положено начало разработки новой науки, для названия которой И. И. Брехман предложил термин «валеология» (от латинского *vale* – будь здоров); науки, которая, по его мнению, должна заниматься здоровьем человека (подчеркнем, именно человека. – Т. О.) в аспекте его становления, восстановления, поддержания, укрепления и наращивания.

Именно с этого времени в педагогической науке и практике стали появляться различные термины, обозначающие связь здоровья и образования: «здоровьесберегающее образование» (С. Г. Сериков); «педагогика здоровья», «валеопедагогика», «валеологическая педагогика» (В. В. Колбанов); «педагогическая валеология» (Л. Г. Татарникова); «эколого-валеологическое образование» (З. И. Тюмасева), «здравотворчество» (Г. К. Зайцев, В. В. Колбанов), «здоровосозидающая педагогика» (Г. К. Зайцев), «здоровосозидательная», «здравотворческая» деятельность (Государственный стандарт, обоснование специальности «педагог-валеолог»), «здоровьетворящее образование» (Т. Ф. Акбашев, Т. А. Солдатова), «здоровьесориентированное образование», «здоровьесориентированная деятельность» (Н. В. Третьякова), здоровьесберегающие технологии (Н. К. Смирнов). Кроме того, в обыденной педагогической речи можно слышать термины «здоровообразовательная педагогика», «здоровоформирующие технологии», «здоровосохранные технологии» и пр.

Сравнительный анализ вышеназванных и других аналогичных им понятий дает основание объединить их в две группы: 1) обозначающие направленность образовательного процесса на сохранение наличного уровня здоровья участников образования (здоровосохранный, здоровьесохранный, здоровьесберегающий, здоровосберегающий и т. п.); 2) отражающие векторную направленность образовательного процесса на повышение уровня (здравотворческая, здоровосозидательная, здоровообразовательная, здоровоформирующая). Не отрицая возможности использования всех этих понятий, мы, однако, считаем, что понятие «здоровьетворящее образование» (а также образованные от него понятия «здоровьетворящая педагогика», «здоровьетворящая деятельность», «здоровьетворящие технологии», «здоровьетворящие методы», «здоровьетворящие средства» и пр.) наиболее точно в семантическом, смысловом, лингвистическом и педагогическом отношении отражают суть образования, ориентированного на сохранение и укрепление здоровья его субъектов, и более всего соответствует, во-первых, природе человека, во-вторых, его культурной сущности и, в-третьих, целевой направленности образования любого уровня на становление личности во всех возможных проявлениях человека как *субъекта деятельности* (то есть индивида в состоянии сознательной деятельности активности), как «ансамбля (по К. Марксу) *всех его действительных отношений*» (то есть как субъекта, находящегося в культурно очерченных связях с окружающим его миром в многообразии проявлений всех его сфер: природы, общества, культуры) и как «*творца*» *своей жизни* в определенных его природой пределах (то есть как воплотителя своего волеизъявления).

При этом *творение* мы употребляем в значении «сотворенья», «созидания» и трактуем как «деятельное», процессуальное явление, как некий процесс «делания» человеком чего-либо; под *образованием* в самом обобщенном смысле этого слова мы понимаем процесс формирования в сознании растущего человека образа своего «Я» как разумного начала своего существа; а *здоровье человека* относим к сфере культуры его личности и определяем как объем (запас) жизненных

сил человека, данных ему от природы при рождении, которыми он в своей культурной (то есть сознательной) жизни и деятельности пользуется разумно (сохраняя, поддерживая, укрепляя и наращивая) или неразумно (истощая и растрачивая). Таким образом, можно утверждать, что состояние здоровья человека в определенном смысле является показателем уровня культуры его личности. Поскольку же под личностью мы понимаем совокупность всех отношений человека с окружающим миром во всем многообразии его проявлений и в том числе к себе, то правомерно говорить о культуре отношения человека к своему здоровью.

В связи с этим представляется необходимым раскрыть наше понимание культуры личности. В трактовке данного понятия мы исходим из того, что личность – это результат культурной жизни человека, которая протекает в социуме. При этом качество этой жизни определяется, во-первых, характером общения индивида с окружающими людьми; во-вторых, активностью его сознания в процессе взаимодействия с разными сторонами окружающего мира и, в-третьих, собственной деятельностной активностью человека, управляемой его волей. Следовательно, можно утверждать, что уровень индивидуальной культуры личности зависит от способности человека сознательно и целенаправленно управлять собой: своими мыслями, своими действиями, своими телесными и эмоциональными проявлениями, то есть своим поведением в соответствии с усвоенными и принятыми в качестве требования общественными нормами поведения культурной личности. При этом мы отдаем себе отчет в том, что и мысли, и эмоции сначала возникают, а затем человек их осознает и начинает ими сознательно управлять, поэтому культура личности, с нашей точки зрения, определяется той мерой, в какой человек способен подчинить своей воле свои организменные проявления: телесные, психические и интеллектуальные. Отсюда под культурой отношения к своему здоровью мы понимаем способность индивида на протяжении всей сознательной жизни управлять, во-первых, природосообразными телодвижениями, сохраняя соответствующую возрастным и индивидуальным особенностям работоспо-

собность опорно-двигательного аппарата; во-вторых, протекающими в его организме физиологическими процессами в определенных, то есть культурно обусловленных и природно целесообразных, границах; в-третьих, своими чувствами и эмоциями; и, наконец, в-четвертых, своими мыслями, замечая их возникновение и контролируя их развитие и течение. На основании такого понимания мы выделяем в человеке культуру физическую в совокупности с физиологической, психологическую и интеллектуальную. И именно эти виды культуры отношения личности к своему здоровью выступают, в нашем понимании, в качестве *результата здоровьетворящего образования*, которое мы определяем как *целенаправленно организованный педагогический процесс, обеспечивающий становление здоровья учащихся и учителей как феномена культуры их личности в условиях взаимодействия в течение каждого учебного дня*. При этом здоровьетворящее образование представляет собой не отдельный образовательный процесс, а *отражает качественную характеристику* особым образом организованного целостного педагогического процесса, нацеленного на *формирование у учащихся и учителей готовности к здоровьетворению*, которая является *качеством личности*, обуславливающим *здоровый образ их жизни* и обеспечивающим благодаря этому *становление* (то есть сохранение, поддержание, укрепление и наращивание) *их здоровья*, что, в конечном итоге, способствует полноценному решению образовательных задач. *Организация здоровьетворящего образования обеспечивается включением учителей и учащихся в активное творение собственного здоровья* в ходе образовательного процесса.

Постановка цели здоровьетворящего образования – это принципиально важный вопрос, так как в этом понятии интегрируются явления их двух разных социальных сфер: *медицины*, для которой предметом деятельности является здоровье индивида со стороны соматики, и *образования*, предметом которого является формирование личности растущего человека во всем ее многообразии, что входит в сферу культурной деятельности человечества. Отсюда решение проблемы здоровья школьников и постановка в связи

с этим проблемы организации здоровьесотворяющего образования закономерно требует ответа на вопрос о роли и месте учителя в данных процессах, а именно: 1) какую меру ответственности можно возложить на учителя за состояние здоровья учащихся в целом, 2) сохранение и укрепление каких его составляющих может зависеть от учителя, и 3) каким образом учитель может влиять на физическое здоровье школьников?

Согласно содержанию деятельности учителя, он может оказать влияние на здоровье учащихся, если в его функции входят, по крайней мере, три задачи: 1) *обучения детей здоровью*, то есть оснащения их необходимыми и достаточными знаниями о здоровье и способах его сохранения, поддержания, укрепления и наращивания в доступных для человека пределах; 2) *воспитания у них привычки заниматься своим здоровьем* на доступном для их возраста уровне с учетом индивидуальных возможностей конкретного организма; 3) развития у них способности управлять различными, протекающими в их организме процессами (физическими, физиологическими, психическими, интеллектуальными) в пределах, определяемых возрастными возможностями каждой группы учащихся, с одной стороны, и условиями, в которых протекает конкретный педагогический процесс, с другой стороны. Таким образом, определение педагогических задач относительно здоровья учащихся требует четкого разграничения того, что подвластно учителю и того, на что он влиять не в силах. Отсюда, цель здоровьесотворяющего образования состоит в *формировании у учащихся и учителей как субъектов педагогического процесса готовности к здоровьесотворению*, являющейся одним из *качеств личности* и складывающейся из *потребности, способности и решимости* человека *стать и быть здоровым*. Вербальным выражением потребности выступает глагол «хочу»; способности – могу (то есть имею знания и умения); а решимости – глагол «буду». Отметим, что разное время этих глаголов, связано с сущностью *готовности*, обозначающей *внутреннее состояние субъекта* и деятельностью еще не являющейся. Это состояние «преддеятельности», согласия субъекта сделать что-либо, своеобразная направленность деятельно настроенной личности на проявление своей активности в определенной

деятельности, «приспособленность» индивида к данной деятельности, условие ее успешного осуществления. Таким образом, решимость понимается нами как устремленность человека на некую деятельность, как форма присутствия у него деятельностных намерений.

В представлении А. В. Петровского, устремленность – это такая форма активности, в которой «хочу» и «могу» выступают совместно, поддерживая друг друга и переходя друг в друга: «Устремленный человек знает, чего он хочет, располагает определенной схемой действия и, кроме того, действует... Быть устремленным – это значит располагать возможностями, которые прорываются вовне... Устремления – это направленность человека на продуцирование таких действий, процесс осуществления которых сам по себе переживается как наслаждение. Здесь сама возможность действия превращается в побуждение («могу» превращается в «хочу»), а удовлетворение желания действовать, очевидно, порождает рост возможностей действия» [12, с. 7-8]. Ш. А. Амонашвили считал устремленность родовым признаком человека вообще и ребенка в особенности и называл ее страстью, формой «стихийного», то есть управляемого природой движения ребенка в своем развитии [2, с. 15-19].

Формирование у учащихся и учителей готовности к здоровьесотворению как цели здоровьесотворяющего образования обеспечивается решением следующих задач: 1) формирование у них системы знаний о здоровье человека и путях и способах его становления; 2) оснащение их способами становления своего здоровья в условиях образовательного процесса; 3) обеспечение условий для постоянного применения полученных знаний и освоенных способов в разных сферах своей жизнедеятельности.

Реализация первой задачи осуществляется через ориентацию содержания образования на здоровье как фундаментальную ценность человеческой жизни; решение второй задачи предполагает а) реализацию системы мероприятий, предусматривающих активизацию адаптационных механизмов и наращивание резервных мощностей организмов учащихся и учителей, и б) обучение их способам управления становлением своего здоровья; претворение в жизнь третьей задачи обеспечивается



созданием условий для здоровьесотворяющей деятельности учащихся и учителей как в рамках учебного процесса, так и за его пределами. Это значит, что: 1) организация всего образовательного процесса обеспечивает учителям и учащимся возможность заниматься своим здоровьем, применяя освоенные способы его становления; 2) все оздоровительные мероприятия соотношены с возможностями конкретного учебного процесса, протекающего в конкретных условиях конкретного образовательного учреждения; 3) непреложное выполнение учителями установленных мероприятий по сохранению своего здоровья и здоровья учащихся считается показателем должного выполнения ими своих функциональных обязанностей. Поясним. Мы считаем нацеленность образовательного процесса на здоровье учителей одной из принципиальных позиций концепции здоровьесотворяющего образования, ибо, как известно, успешность и эффективность любого дела значительно возрастает (а иногда и полностью определяется) личной заинтересованностью исполнителя в его результате. Отсюда следует, что учитель только тогда без сожаления выделяет на своих уроках время для занятия здоровьем, если воспринимает все мероприятия, ориентированные на здоровье, как необходимые и полезные лично для себя самого, видит личный смысл в них, их действенность не только для учащихся, но и для себя, если он уверен в их так сказать педагогической рентабельности, то есть в том, что эти занятия способствуют повышению результативности не только учеб-

ной деятельности учащихся, но также и их собственного педагогического труда.

Основу содержания здоровьесотворяющего образования составляет вся совокупность знаний о здоровье человека и путях его становления, необходимых субъекту для сохранения и укрепления своего здоровья в процессе жизни и деятельности. Эти знания учащиеся получают в логике, которую задает так называемая «пирамида здоровья» (см. рисунок), разработанная Т. А. Солдатовой и С. С. Сулягиным и скорректированная нами в соответствии с нашим пониманием сущности здоровья. В основе заданного «пирамидой» пути здоровья лежит логика, отражающая иерархию жизненно значимых процессов, протекающих в организме человека (в его теле и душе). Это, во-первых, основные физиологические процессы, обеспечивающие жизнедеятельность организма человека (дыхание, сон, питание, движение), во-вторых, процессы, обусловленные взаимодействием человека с окружающей его природной средой (солнце, воздух, вода, земля и другими природные факторы), и, наконец, в-третьих, процессы, источником которых являются его взаимоотношения с другими людьми и, в первую очередь, с людьми противоположного пола (см. рисунок 1). В основе пирамиды лежит сознание как определяющий фактор здоровья человека (см. [10]), а на вершине – дух как сущностный признак человека, основа его человеческого существования, движущей силой которого, по нашему мнению, является креативность личности. Поясним.



Рис. 1. «Пирамида здоровья»

Fig. 1. «Health Pyramid»

В современной психологии креативность считается одним из сущностных свойств человеческой природы и понимается как творческая направленность, врожденно свойственная всем людям. Тезис о творческой природе человека прослеживается практически во всех исследованиях, посвященных творчеству. Мы считаем, что творческая направленность является движущей силой развития человека на протяжении всей его жизни, но у каждого человека проявляется по-разному как качественно, так и количественно, что зависит от многих факторов: условий жизни, воспитания, уровня образованности, природной одаренности и т. д. Достаточно сказать, что вся жизнь человека – это «сплошное творчество» в ситуации неопределенности, когда каждый очередной шаг человека – это каждый раз новый шаг – шаг в неизвестность, так как никому не дано знать, что ждет его впереди. Даже если человек планирует, то этот план есть своего рода ожидание, которое может оправдаться, может оправдаться с поправками на реальную действительность, а может и не оправдаться. К тому же никому не дано точно знать, как он поступит в той или иной ситуации, пока она не случилась.

Достаточно явно творческая натура человека обнаруживается в ситуациях выбора, когда индивид встает перед необходимостью проявить самостоятельность в принятии решений, связанных с обстоятельствами его личной жизни, когда нет возможности действовать по образцу и нужно творчески, оригинально, только по-своему подходить к проработке пути реализации принятого решения, в том числе и по отношению к своему здоровью, так как никому от природы не дается знание об уровне своего здоровья как объеме жизненных сил, поэтому устанавливается этот уровень только в процессе деятельностной активности человека посредством накопления опыта.

Предлагаемый в «пирамиде здоровья» путь здоровья соответствует представлению о целостности человека, позволяет учитывать его органическую взаимосвязь со всеми составляющими окружающего мира, обеспечивает сохранение его уникальности и индивидуальности в процессе становления здо-

ровья, а также достижение положительного результата в ситуации неопределенности, в которой, по сути, и протекает жизнь человеческого сообщества. При этом становление здоровья учащихся и учителей происходит:

- комплексно (знания ими одновременно приобретаются, усваиваются, перерабатываются, применяются и передаются);

- на каждой ступени параллельно осуществляется работа и с телом, и с душой, и с разумом, ибо овладение умением управлять собой невозможно без напряжения «ума и сердца», без активности сознания и воли;

- на всех ступенях пирамиды каждый из них строит отношения и с самим собой, и с разными другими окружающими его людьми;

- движение по пути здоровья реализуется только во взаимодействии учителей и учащихся, что является принципиально важным и определяющим условием организации здоровьесотворяющего образования.

Итак, организация здоровьесотворяющего образования в современной школе обеспечивается реализацией, по крайней мере, двух наиболее доступных в настоящее время, необходимых, но не вполне достаточных педагогических условий: 1) обеспечение здоровьесотворяющей направленности каждого школьного урока по любому учебному предмету и 2) поддержание здоровья учащихся и учителей в течение учебного дня через реализацию системы комплексного коллективного оздоровления посредством активизации физической составляющей здоровья человека. Суть ее состоит в том, что учащиеся и учителя всей школы в течение полного учебного дня по частям выполняют определенный комплекс физических и других специальных упражнений для сохранения и поддержания здоровья. При этом весь коллектив школы (учащиеся всех классов и все работающие в этот день учителя) на каждом уроке выполняют одни и те же упражнения, но скорректированные с учетом возрастных особенностей каждой группы учащихся, благодаря чему в течение каждого учебного дня последовательно и постепенно «упражняется» весь организм и детей, и взрослых. Ответственный за эту работу специалист в сотрудничестве

с другими специалистами (педагогом-валеологом, учителем здоровья, учителем физкультуры и пр.) подбирает или разрабатывает несколько вариантов оздоровительных комплексов и организует инструкторскую подготовку учителей школы, в обязанность которым и вменяется проведение динамических пауз на своих уроках. Кроме того, роль инструкторов могут выполнять учащиеся старших классов (см. [7]).

Кроме того, особенно желательным является организация в школе уроков здоровья и нравственности, направленных на обучение учащихся здоровью через формирование у

них системного представления о здоровье и воспитание привычки к здоровьесберегающей жизни (см. [9] и [11]). На наш взгляд, урок здоровья – это урок познания ребенком самого себя, урок, на котором каждый сам для себя является предметом изучения, наблюдения, размышления, в результате которого рождается понимание самого себя, а через это и понимание других людей, так как понимание, по нашему мнению, – ключ к решению многих проблем, вызванных отсутствием у человека истинных знаний о себе и своих возможностях.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Акбашев Т.Ф., Солдатова Т.А. Всеобщая валеограмотность. Челябинск, 1995. 16 с.
2. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1995. 496 с.
3. Брехман И.И. Человек и биологически активные вещества. 2-е. изд. М.: Наука, 1980. 119 с.
4. Зайцев Г. Время педагогики здравосозидающей // Народное образование. 2002. № 6. С. 193-200.
5. Здоровое поколение: программа уроков здоровья и нравственности для учащихся 1-11 классов средней общеобразовательной школы /авт.-сост. Т.Ф. Орехова, Т.В. Кружилина. М.: ФЛИНТА, 2011. 60 с. 148 Кб. URL: <http://bookz.ru/authors/t-orehova.html> (дата обращения 06.08.2015)
6. Колбанов В.В. Валеология: Основные понятия, термины и определения. СПб.: ДЕАН, 1998. 232 с.
7. Колмогорова Л.М., Орехова Т.Ф. Подготовка будущих учителей в образовательном пространстве педагогического колледжа к сохранению и укреплению здоровья учащихся : практико-ориентированная монография. Магнитогорск: МаГУ, 2011. 198 с.
8. Орехова Т. Ф. Организация здоровьесберегающего образования в современной школе : монография. – М.: Флинта, 2011. 1 Мб. URL: <http://bookz.ru/authors/t-orehova.html> (дата обращения 06.08.2015).
9. Орехова Т. Ф., Доцоев Л.Я., Кружилина Т.В. О значении сознания для здоровья человека: педагогический аспект // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 2. С. 122-133.
10. Орехова Т.Ф., Кружилина Т.В. Урок познания себя в начальной школе // Психолого-педагогические проблемы введения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения : матер. Всерос. науч.-практ.. конф. с междунар. участием. Уфа : Изд-во БГПУ, 2010. С. 60-71.
11. Петровский А.В. Психология о каждом и каждому о психологии. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во РОУ, 1996. 328 с.
12. Сериков Г.Н., Сериков С.Г. Здоровьесбережение в гуманном образовании: монография. Екатеринбург-Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. 242 с.
13. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. М.: АРКТИ, 2003. 272 с.
14. Татарникова Л.Г. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития. СПб.: Изд-во «Петроградский и К<sup>о</sup>», 1995. 352 с.
15. Третьякова Н.В. Обеспечение качества здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций (организационно-педагогический аспект) : дис. ...д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2014. 431 с.
16. Тюмасева З.И., Орехова И.Л., Гладкая Е.С. Эколого-валеологическая подготовка педагогов к оздоровительной деятельности. Челябинск: ЗАО «Цицеро». 2013. 294 с.

**REFERENCES:**

1. Akbashev T.F., Soldatova T.A. General Valeological Literacy. Chelyabinsk, 1995. 16 p.
2. Amonashvily SH.A. Reflections on Humane Pedagogy. M. :. House Shalvy Amonashvili, 1995. 496 p.
3. Brekhman I.I. Man and Biologically Active Substances. 2nd. ed. M. :. Nauka, 1980. 119 p.
4. Zaitsev G. The Time of Health-oriented Pedagogy // Education. 2002. № 6. Pp. 193-200.
5. Healthy Generation: the Program of Health and Morality Lessons for Pupils of 1-11 grades of the Secondary School /Comp. by T.F. Orekhova, T.V. Kruzhilina. M.: FLINTA, 2011. 60 p. 148 Kb. URL: <http://bookz.ru/authors/t-orehova.html> (date of access: August 6, 2015).
6. Kolbanov V.V. Valeology: Basic Concepts, Terms and Definitions. SPb. :. DEAN, 1998. 232 p.
7. Kolmogorova L.M., Orekhova T.F. Preparation of Future Teachers in the Educational Space of the Pedagogical College to the Preservation and Strengthening of Health of Students: Practice-oriented Monograph. Magnitogorsk: MaGU, 2011. 198 p.
8. Orekhova T. F. Organization of Creative Health Education in the Modern School: a monograph. – M.: Flinta, 2011. 1 Mb. URL: <http://bookz.ru/authors/t-orehova.html> (date of access: August 6, 2015)
9. Orekhova T. F., Dotsoev L.YA., Kruzhilina T.V. The Significance of Knowledge for Human Health: a Pedagogical Aspect // Vestnik Chelyabinsk State Pedagogical University. 2015. № 2. Pp. 122-133.
10. Orekhova T. F., Kruzhilina T.V. The Lesson of Self-understanding in Primary Schools // Psychological-pedagogical Problems of the Introduction of the Federal State Educational Standard of Primary Education of the Second Generation. Mater. Proc. scientific and practical .. Conf. with int. participation. Ufa: Izd. BGPU, 2010. Pp. 60-71.
11. Petrovskiy A.V. The Psychology of Everybody and to Everybody. 2nd ed., Rev. and add. M. :. Publishing House ROU, 1996. 328 p.
12. Serikov G.N., Serikov S.G. Health Preservation in Humane Education: a monograph. Yekaterinburg, Chelyabinsk Publishing House CHGPU, 1999. 242 p.
13. Smirnov N.K. Health-educational Technologies in the Work of Teachers and Schools. M. :. ARKTI, 2003. 272 p.
14. Tatarnikova L.G. Educational Valeology: Genesis. Trends of Development. SPb. :. Publishing House «Petrogradskij i K<sup>o</sup>», 1995. 352 p.
15. Tretyakova N.V. Ensuring the Quality of Health-educational Activities of Organizations (Organizational and Pedagogical Aspect): Dis. ... Dr. ped. Sciences. Ekaterinburg, 2014. 431 p.
16. Tyumaseva Z.I., Orekhova I.L., Gladkaya E.S. Ecological and Valeological preparation of teachers for Recreational Activities. Chelyabinsk ZAO «Tsitsero». 2013. 294 p.