

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

**М.Ю. Бокарев**  
доктор педагогических наук,  
профессор, заведующий кафедрой ТиМПО  
БГАРФ  
ipp\_bga\_rf@mail.ru

**Н.В. Краснова**  
учитель математики КМЛ,  
аспирант кафедры ТиМПО БГАРФ  
ipp\_bga\_rf@mail.ru

### **К проблеме развития подходов по работе с одаренными детьми в системе элитарного профориентированного образования**

*Рассматриваются подходы по работе с одаренными детьми в системе элитарного профориентированного образования*

Ключевые слова: элитарное образование; «элитарная личность»; элитология; профориентированное образование; высокопрофилирующие компетенции; воспитание элиты

Создание образовательной среды, которая развивает способности ребенка, одна из задач современного образования, которую можно успешно решать в рамках так называемой системы элитарного образования, усиливая его еще и ранним профориентированием.

Для современного образовательного пространства характерен процесс перестройки структуры образования и формирования, новых социально-профессиональных групп, выявивший две специфические его части: элиту и группу основной массы населения.

Употребляя слово "элита" в педагогике, не стоит считать его некорректным. «Под ним мы понимаем не династическую элиту, а сообщество талантливых и открытых людей, знающих, что такое конкуренция». Но стоит признать, что сегодня налицо обозначился кризис элит. Если бизнес худо-бедно, но получает нужные кадры, то государственные, общественные и производственные сферы оказались в ситуации острейшего дефицита. нынешние элиты не устраивают никого: ни общество, ни власть, — и это уже становится одним из главных препятствий для развития страны. И

актуальность вопроса об элитарном образовании и воспитании нового поколения элиты бесспорна

Ведущей целью элитарного образования является воспитание личности, «персонализация» которой имеет социокультурное значение, то есть предполагает долгосрочную и бессрочную «идеальную» представленность в других людях.

В элитологии (науке об элитах и основании разделения (дифференциации) общества, о критериях этой дифференциации, легитимности этой дифференциации), социологии и психологии понятие «элиты» стало дополняться формирующимся понятием «элитарная личность», соединившей в себе характеристики природных задатков, мотивации, уровня интеллектуального развития и духовной ответственности.

Пока у нас нет хорошо сформулированной системы подготовки элиты *в современном обществе*, но понятие такое существует. Под элитарным профориентированным образованием стоит понимать подготовку элиты в системе среднего образования мотивированных к будущей профессии одаренных детей, осуществляемого например, в комплексе "Профориентированный лицей - ВУЗ", а также послевузовского образования. Эта система формирует личность с заданными наперед свойствами и нацелена на процессы развития одаренности, профессионализма высшего уровня, ярко выраженной персонализации в культуре личности человека с высокопрофилирующими компетенциями, порождающими выбор человеком определенной профессиональной среды

Ведущей функцией этого образования должно быть обеспечение условий адекватного уровня самосовершенствования человека развития его "интеллектуальной культуры", которая не может рассматриваться только как определенный конгломерат знаний, но еще и формирования сознания и тех компетенций, которые подготовят его к творческой, перспективной профессиональной деятельности; в противном случае элитарное образование станет источником роста политической, экономической и нравственной несправедливости.

Процесс формирования сознания и компетенций который, подготовит человека к творческой, перспективной профессиональной деятельности; позволяет наиболее полно раскрыться в процессе воспитания элиты. При этом воспитание трактуется в широком социальном и педагогическом смысле.

В широком социальном смысле воспитание предполагает создание условий подготовки профессионалов высшего уровня квалификации, несущих ценности «духовной аристократии», а также передовые идеи познания. В широком педагогическом смысле воспитание рассматривается как создание в образовании условий развития высокопрофилирующих и уникальных способностей личности способной к созданию уникального продукта востребованного на определенный момент в обществе,

осуществлению моделирования экстремальных и нестандартных ситуаций и умения принять креативное и самостоятельное решение для их разрешения.

Таким образом, понятие «воспитание» тесно взаимосвязано с понятиями «образование и профессиональное образование» (включает в себя обучение и воспитание востребованного профессионала в узком смысле) и является характеристикой процесса создания личности наперед заданного образа. Поэтому, понятие образования элиты, включающее понятие воспитания элиты, раскрывает специфику элитарного профессионального образования *как социальной и личной ценности, педагогической системы, процесса движения элитарной личности в образовательном пространстве (от среднего к послевузовскому).*

Такой подход создает возможность характеристики элитарного образования как структуры, дополняющей массовое, воспитывающей личность не только персонально представленную в культуре, но и сопричастную с окружающим большинством

Профессиональное элитарное образовательное пространство должно выстраиваться с учетом особенностей процесса элитизации как выявления соотношения целей и задач различных уровней образования, а также специфики персонализации «элитарной личности» в образовании, а именно:

#### I уровень

Цель — выделить базовые понятия конкретного процесса действительности; связать понятия внутри одной системы знаний; сформировать понятия в <зоне ближайшего развития > (Л.С.Выгодский) Таким образом научить ребенка - что делать.

Задачи: заложить фундамент для развития ребенка подготовить к профессионализации и персонализации образования в имеющихся возможностях ребенка. И ценностей культуры.

#### II уровень

Цель - осознать факт существования адекватных понятий в смежных дисциплинах; найти общие связи этих понятий; сформировать связь понятий путем предположений и выстроенных аналогий, сформировать необходимость нахождения аналогов самостоятельно, актуализировать различные знания. Таким образом научить ребенка - как делать.

Задачи: развитие профилирующих способностей актуализация развития профилирующих способностей, усиленных ранней профориентацией, креативности и духовности личности (переход из позиции одаренной личности в позицию «абсолютной индивидуальности»).

III уровень (высшее профессиональное образование).  
Становление профессионализма высшего уровня.

#### IV уровень (послевузовское образование)

Цель — персонализация личности в образовании; задачи: становление «абсолютной индивидуальности» и аккумуляция идей воспитания «послевузовское образование совершенной личности», устремленной к «абсолютному идеалу».

Таким образом, элитарное профориентированное образование стоит рассматривать, как институт подготовки элиты общества в системе среднего образования одаренных детей, вузовского и послевузовского образования. Этот институт нацелен на процессы развития одаренности, профессионализма высшего уровня, ярко выраженной персонализации в культуре личности человека с высокопрофилирующими способностями.

### Литература

1. Бокарева, Г.А. Методологические основы профориентированных педагогических систем (дифференциальный и интегральный подход) Научный журнал Известия. БГА РФ. - Калининград БГА РФ 2006 №2.
2. Бокарев, М.Ю. Педагогические условия профориентированного обучения морских инженеров на начальных этапах их подготовки (лицей-вуз): монография./ М.Ю. Бокарев - Калининград: БГА РФ 2001. 121 стр.
3. Абульханова, К.А. О субъекте психической деятельности/ К.А. Абульханова. — М.: Наука, 1973, 288 стр.
- 4 Ольховская, Е.Ю. Становлении теоретико-методологической базы элитарного образования в России XX В. / Е. Ю. Ольховская. - .59-62стр Научно-методический журнал Педагогическое образование и наука 2007г

**И. Г. Чуксина**  
**доктор педагогических наук,**  
**профессор кафедры английского языка БГА РФ**  
**ipp\_bga\_rf@mail.ru**

### Коммуникативно-речевая компетентность в педагогической деятельности

*Рассмотрены особенности профессионального педагогического общения, определяющие коммуникативно-речевую компетентность преподавателей*

Ключевые слова: особенности профессионального педагогического общения; коммуникативно-речевая компетентность; педагогическая деятельность

Нормативные требования к уровню подготовки выпускников технических вузов в российских ГОС третьего поколения сформулированы на языке компетенций. Компетентных современных инженеров могут сформировать только компетентные преподаватели, основным средством профессионально-педагогической деятельности которых является речь.

Именно коммуникативно-речевая компетенция является одним из базовых элементов профессиональной компетентности, определяющим способность и готовность преподавателя к использованию языка как основного средства обучения и воспитания.

Совершенно очевидно, что, несмотря на колоссальное развитие информационных технологий обучения, язык был и остается основным средством общения в системе «преподаватель – студент». Однако повышению эффективности образовательного процесса в техническом вузе часто препятствует недостаточный уровень языковой и коммуникативно-речевой компетентности значительной части преподавателей.

Преподаватель может отлично знать свой предмет, но оказаться неподготовленным кратко и ясно доводить до студентов суть знаний и умений, не уметь свободно владеть и оперировать понятийным аппаратом, являющимся основой профессиональной подготовки. Исследователи отмечают, что по признанию многих из преподавателей, неумение выявлять и преодолевать коммуникативные барьеры в преподавательской и научно-исследовательской сферах деятельности является причиной неуверенности в себе и множества трудностей в работе, снижает мотивацию к творческому и результативному труду.

Безусловно, скучно и неясно прочитанная лекция, невнятный анализ студенческих работ, неточно и некорректно сформулированные тестовые задания, неубедительное выступление на конференции, лингвистические проблемы при написании научного текста – все это отрицательно сказывается на образовательном процессе и до некоторой степени блокирует профессиональное и личностное развитие. К тому же преподаватель должен понимать, что его профессионально-коммуникативные проблемы будут постоянно воспроизводиться в речевом профессиональном поведении обучающихся у него студентов – будущих специалистов. Так в чём же причина? Дело в том, что специфика профессиональной компетентности большинства преподавателей технического вуза – отсутствие базового лингвистического и педагогического образования.

Во многих странах инженерное образование предусматривает формирование системы коммуникативно-речевых компетенций на родном языке и изучения 7 -8 дисциплин этого направления, и подготовка осуществляется либо как отдельная программа-специализация по коммуникации, либо в виде основных, или базовых, курсов по коммуникации, обязательных для специалистов различных направлений.

Логика такого обязательного преподавания коммуникативных курсов проста: в современном профессиональном мире коммуникативные умения считаются ключевыми: среди всех профессиональных качеств коммуникативно-речевые умения - говорить, слушать, публично выступать перед аудиторией, убеждать, проводить переговоры, координировать свои действия с действиями партнеров и т.д. - наиболее высоко ценимы.

Парадокс российской современной образовательной системы заключается в том, что овладение профессиональной речью, языком специальности не является обязательным требованием к умениям и навыкам выпускника технического вуза. Считается, что студент в процессе усвоения

специальных знаний формирует собственную речевую компетентность автоматически.

Преподавание дисциплины «Русский язык и культура речи» не дает достаточного эффекта, так как содержание дисциплины и технология ее преподавания в течение одного семестра не коррелируют с требованиями, предъявляемыми к коммуникативно-речевой компетентности современного инженера. Если при обучении студентов-лингвистов, литературоведов уровень обученности студентов измеряется степенью владения языком и речью, то в ситуации образовательного процесса студентов технических специальностей данный подход выглядит, мягко говоря, недостаточно обоснованным. Как следствие - примеры, подтверждающие возникающий дисбаланс общепрофессиональной и коммуникативно-речевой компетентности специалиста, к сожалению, крайне многочисленны.

Речь педагога - образец для подражания в аудитории студентов, следовательно, преподавателю технического вуза равно необходимо систематически работать над углублением и накоплением профессиональных знаний и умений и совершенствованием своего педагогического, в том числе речевого лекторского мастерства.

На наш взгляд, для повышения эффективности образовательного процесса в техническом вузе необходимо включить в качестве составляющей систему подготовки начинающих преподавателей (в рамках курсов повышения квалификации, например в институте педагогики и методики профессионального образования) по овладению правилами и приёмами монологической и диалогической коммуникации в различных профессиональных ситуациях на родном (русском языке), где они получают знания об основных языковых средствах, образующих систему функциональных стилей русского литературного языка, о правилах использования этих средств в профессиональной речевой коммуникации, о специфике педагогического общения, об особенностях профессиональной речи, нормах речевого поведения, владение которыми обеспечивают результативность и эффективность деятельности педагога.

Существенный интерес для каждого преподавателя, желающего стать хорошим лектором, представляет знакомство с основами лекторского мастерства, т.е. о законах подготовки и произнесения устного публичного выступления с использованием техник речевой самопрезентации и воздействия на аудиторию, с особенностями профессионального педагогического общения в ситуации лекционного обучения, с понятием «педагогический голос, ведь по сути дела, преподаватель держит экзамен перед аудиторией на каждой лекции.

Академическая лекция, традиционная ведущая форма обучения в вузе, как любое публичное выступление, является целенаправленным речевым воздействием преподавателя на студенческую аудиторию. Поэтому ясно, насколько важным является вопрос о качестве изложения лекционного материала.

Известно, что лекционное преподавание требует чёткости и сжатости выражений, выразительности речи, безукоризненной языковой и грамматической правильности. Лекции в высшей школе не допускают речевой небрежности и засорения её ненужными вводными словами, жаргонами, вульгаризмами.

При этом возникает круг проблем, которые начинающему преподавателю сложно разрешить: как организовать и поддерживать на протяжении полуторачасовой лекции внимание аудитории; как устанавливается контакт между преподавателем и аудиторией, как протекает процесс передачи, усвоения и переработки лекционного сообщения; можно ли управлять этим процессом и т.д.

Кратко остановимся на некоторых особенностях профессионального педагогического общения в системе «преподаватель – студентская аудитория». Схематично ситуация аудиторной передачи знаний студентам может быть представлена как двусторонний процесс общения: прямая связь – преподаватель, читающий лекцию студентам, управляет аудиторией, используя речь, а обратная связь – аудитория и её внешние реакции, проявляющиеся через реплики, вопросы, уточнения, кивки головы в знак согласия, выражение интереса в глазах или, наоборот, пожимание плечами, отсутствующий взор и т.д.

Для преподавателя очень важную роль играет умение установить обратную связь с аудиторией, воспринимать реакцию аудитории во время чтения лекции и при необходимости корректировать выступление. На лекции от преподавателя требуется в дополнение к знаниям и профессиональному опыту увлечённость своей областью знаний и эмоциональное воздействие на аудиторию. Поэтому ничто не может сравниться по силе воздействия с живым словом. И ничто так не удручает, как неумение говорить или просто монотонное прочтение с листа лекционного материала. Многие это испытали на себе, изнывая от тоски на скучнейших лекциях, где студенты только делают вид, что слушают, а иногда и не скрывают, что не слушают, занимаясь иными, посторонними делами.

В лекционной ситуации в распоряжении преподавателя технического вуза целый комплекс средств: и визуальных, и звуковых, а главное – речевых и связанных с речью непосредственно – голос (его сила, высота, тембр, мелодия), интонация, темп речи, паузы –логические и психологические, и невербальных (поза, мимика, жесты, взгляд). Своеобразие речи состоит в том, что она воздействует на аудиторию не только словами, использованными при построении фразы, но и тем, как эти слова сказаны (интонация, сила, высота звука и т.д.).

Речь должна быть хорошо продумана, тщательно отредактирована, стилистически выверена. Однако устная речь – это живое общение с аудиторией, и в устной речи допустимо отступление от строгих норм речи письменной, что даёт возможность сделать сообщение более ярким, эмоциональным, а значит – более действенным. Педагогическая сфера

деятельности - зона повышенной речевой ответственности, поэтому речь преподавателя должна обладать такими основными коммуникативными качествами, как *правильность, краткость, точность, логичность, богатство, эмоциональность (выразительность)*.

Правильная речь – это грамотная речь с соблюдением языковой нормы в грамматике, словоупотреблении и произношении. Так, грубые ошибки в произношении (*афёра, займ, найм, денежные средства, асимметрия, экспертный, каталог, третий квартал года, ободрить, облегчить, красивее, включит, отключит константировать, инцидент, будущий*) отвлекают аудиторию от существа речи, раздражают.

Важное качество хорошей речи её краткость. Она означает, что преподаватель умеет избежать ненужных повторов, словесного мусора. Самым распространённым видом мусора являются ненужные вставные слова и целые выражения (*в деле», «в силу», «значит», «вот», «это самое»», «в сущности, на данный момент это, так сказать»*), а также *«эканья»* и *«меканья»* в поисках нужного слова. Слова-паразиты превращаются в заплату, прикрывающую бедность языка, неясность мысли, плохую подготовку.

Точность речи связана с умением ясно мыслить, со знанием предмета выступления, а также со знанием значений слов. Очень часто злоупотреблению иностранными словами сопутствует элементарное незнание смысла слова, и тогда рождаются фразы типа: *«Я гипотетически придумал такой план», «Это не входит в сферу моей компетенции...»*. Нередко и исконно русские слова употребляются неточно, вопреки их значению: *«Большая половина выступления посвящалась критике», «Следует придерживаться осторожности во время спуска», «Нам нужна подсобная литература по этой теме», «Он работает здесь ряд лет»*.

Одно из центральных качеств речи – её богатство, или разнообразие лексических, фразеологических, интонационных средств языка. Разнообразие интонаций – важнейшая характеристика живой устной речи. Богатство речи напрямую связано с уровнем общей культуры педагога, с его эрудицией, начитанностью, опытом выступлений перед аудиторией.

Логическая организация лекции (её композиционное оформление) - трёхчастная структура, включающая в себя следующие элементы: вступление, главную часть, заключение. Каждая часть речи имеет свои особенности, которые необходимо учитывать во время подготовки к лекции. Эти особенности обусловлены спецификой восприятия речевого сообщения. Известно, что лучше всего усваивается и запоминается то, что даётся в начале или в конце сообщения, так называемого «закона края». Начало и конец – наиболее сильные позиции любого текста, поэтому начало и конец речи, т. е. вступление и заключение, должны быть в центре внимания преподавателя.

Кратко остановимся на этих составных элементах композиции.

*Вступление.* Здесь уместно сообщить тему лекции, обозначить цели, задачи и характер материала, которому будет посвящено лекционное



сообщение. Поэтому вводная часть очень существенна в общей композиции лекции. Задача вступления - максимально приблизить аудиторию к основной (смысловой) части лекции. Но не менее важна психологическая нагрузка введения – подготовить аудиторию к восприятию данной темы. Главные требования к вступлению: максимальная лаконичность вводной части лекции; доступный стиль изложения. Так как обучающая лекция вписана в систему освоения той или иной дисциплины, то и начать её уместно с установления связей между тем материалом, который изучался на прошлом занятии, и новым, о котором речь пойдёт именно сегодня.

*Главная часть.* Она наиболее информативно насыщена, должна иметь тщательно разработанный конкретный план, называющий вопросы, которые будут освещаться в лекции. Этот план сообщается слушателям после объявления темы лекции во введении при раскрытии цели речи. В главной части лекционного сообщения важно соблюдать основное правило композиции – логическую последовательность и стройность изложения материала.

Продумывая структуру главной части лекции, преподаватель должен определить, каким методом он будет излагать материал, какие доводы возьмёт для доказательства выдвинутых положений, какие приёмы использует с целью привлечения внимания аудитории. Структура лекции зависит прежде всего от метода преподнесения материала, избранного преподавателем. При выборе основного метода преподнесения материала (дедуктивный, индуктивный, аналогия, ступенчатый, концентрический, исторический) нужно учитывать не только специфику темы и характер фактического материала, но и особенности конкретной студенческой аудитории, к которой обращена речь.

*Заключение* важнее начала; оно предназначено для усиления впечатления, произведённого лекционным сообщением перед аудиторией и закреплением в сознании слушателей его главных положений. На этом этапе лекции должно быть дано обобщение основных идей, поставлена далеко идущая цель, и, по возможности, должна быть сформирована длительная сильная мотивация или положительная установка по отношению к материалу сообщения.

Что касается особенностей речевого построения лекции, отметим следующее: одной из важнейших проблем для любого лектора –это поддержание внимания аудитории.

Устойчивость внимания в большинстве случаев является результатом слияния произвольного и непроизвольного внимания аудитории. Одним из важнейших условий такого слияния является педагогическое мастерство преподавателя.

Отметим также, устойчивость внимания зависит от того, насколько речь хорошо организована логически; речь, в которой используются приёмы подачи новизны информации, гипотез, заставит аудиторию размышлять, предполагать; внимание аудитории будет сфокусировано на тех моментах

лекции, которые «подчеркивает» преподаватель, но для повторения наиболее важных выводов или мыслей следует искать новую, оригинальную форму, избегая однообразия; речь, в которой создаётся проблемная ситуация, выдвигается гипотеза, которая доказывается вместе с аудиторией( внешние приёмы: давайте проверим, рассмотрим и т.д.); речь, где слушателям предлагается ситуация, вызывающая вопрос: «Почему?», этим стимулируется их познавательная активность.

В целях воздействия на аудиторию преподаватель должен постоянно поддерживать зрительный контакт с ней, а также для получения обратной информации от слушателей. О сосредоточенности внимания аудитории свидетельствует тишина в аудитории, спокойные позы и внимательные взоры слушателей, устремленные на преподавателя.

Однако если слушатели начинают отвлекаться, глаза их теряют выражение интереса, в аудитории поднимается легкий шум, то утраченное внимание можно «включить» с помощью некоторых приёмов: усиление громкости речи или повышение тона голоса, или наоборот понижение громкости вплоть до шепота или понижение тона голоса.

В ситуации «преподаватель – аудитория» жест становится одним из средств передачи информации, он призван усилить в сочетании со словами эмоциональное звучание речи. Эмоциональный или указующий жест помогает сосредоточить внимание аудитории. Глаза тоже говорят. И здесь непосредственно поддерживается обратная связь: аудитория смотрит на преподавателя, ей приятно, когда и он посмотрит на неё. Вопросно-ответный ход всегда вносит определенную разрядку, обостряет внимание аудитории, заставляет её думать вместе с преподавателем, поскольку речь преподавателя превращается в диалог, живую беседу с аудиторией.

Использование аудиовизуальных приёмов, как статических(графики, таблицы, рисунки, схемы), так и динамические(видеоматериалы ит.п.) помогает переключить или восстановить внимание аудитории, так как смена слухового восприятия на зрительное обязательно привлекает произвольное внимание.

Речь в живой аудитории должна быть столь же хорошо *произнесена*. Существенную помощь в выполнении этой задачи оказывает преподавателю техника речи – важная сторона лекторского мастерства. Её главная цель – научить лектора владеть своим голосом во всей совокупности его качеств и возможностей. Техника речи складывается из владения голосом, дикцией (произнесением), темпом речи, паузами и интонацией.

Голос является важным средством звуковой коммуникации, позволяющим устанавливать и поддерживать контакт с аудиторией. Голос, в отличие от взгляда, не имеет однонаправленности и обращён ко всей аудитории. Голос позволяет расположить к себе аудиторию (что особенно важно на начальном этапе речевого общения) и тем самым облегчить взаимопонимание с аудиторией. Монотонность, гнусавость, бормотание,

проглатывание отдельных звуков и нечёткая артикуляция способны испортить самую хорошую речь, подорвать авторитет преподавателя.

Специфику *педагогического голоса* отражают сила голоса, громкость, благозвучность, полётность, помехоустойчивость, суггестивность, адаптивность, гибкость, устойчивость, выносливость.

Речь не может быть сказана одним тоном, одним махом, она должна быть живым словом, живой речью. Надо изменять тон во время речи – это создаёт благоприятную естественную обстановку в аудитории. Кроме тона, смысловое содержание речи реализуется средствами *интонации*.

Дикция – это отчётливое произношение звуков, слогов, слов. Как точность – вежливость королей, так чёткая дикция – вежливость лектора. Когда речь неразборчива, аудитория теряет интерес к выступлению, не в силах разобраться в нечленораздельном бормотании. Слушатели должны различать каждый слог, понимать каждое слово. Смятые, стёртые окончания часто искажают высказывания. Для отработки чёткости произношения полезны следующие приёмы: разборчивый шёпот; намеренно торопливая речь с удержанием в ней каждого звука

Пауза выполняет самые разнообразные функции: даёт возможность сообразить, что сказать дальше, или вспомнить нужное слово. Но пауза нужна и для того, чтобы выделить композиционные и смысловые части выступления. Без них речь выглядит смазанной и воспринимается с трудом.

Таким образом, рассмотрев особенности педагогической коммуникации в условиях аудиторного (лекционного) обучения, приходим к выводу, что для осуществления эффективного профессионального общения преподавателю необходимо владение правилами логической организации текста, обладание высокой речевой культурой, знание общих принципов управления вниманием аудитории, владение нормами коммуникативной культуры, совершенствование техники речи.

#### Литература

1. Голдановская И.Б. Коммуникативная компетентность с позиции педагогики// Педагогика. -2008. -№ 1. –С.121 – 123.
2. Зимняя И.А.. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования// Высшее образование в России. -2003. -№ 5. –С.15 – 21.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. - М., 1987.
4. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагогическое взаимодействие. - Ростов-на-Дону, 1997.
5. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М.; Нальчик, 2004.
6. Педагогическая риторика/ Под общ. Ред. Н.А. Ипполитовой, -М, 2003.

**А.А. Зайцев**  
доктор педагогических наук,  
профессор, заведующий кафедрой  
физической культуры  
Калининградского государственного  
технического университета  
aaz39@rambler.ru

**Л.В. Рожкова**  
аспирант  
БФУ им. И.Канта  
Lorisan@mail.ru

### **Психофизиологическое обоснование педагогических средств развития манипулятивных навыков**

*Обозначена актуальность проблемы формирования манипулятивных навыков в профессиональной и образовательной деятельности. Выделены основные психофизиологические механизмы развития манипулятивных навыков*

Ключевые слова: манипулятивные навыки; уровни построения движений; формирование манипулятивных навыков

Восточные и европейские ученые, философы и врачи человеческой руке уже давно присвоили вполне заслуженное звание «вышедшего наружу головного мозга». Поведение человека становится действенным только тогда, когда, осознанное и указанное головным мозгом, выполняется точь в точь пальцами. [8]

Большинство видов профессиональной деятельности, и спортивной в том числе, требуют высокого уровня развития манипулятивных навыков. Профессиональным работникам и специалистам необходимо уметь выполнять действия с предметами и над предметами, управлять рычагами и инструментами с высочайшей точностью, ловкостью и скоростью.[9]

Кроме трудовых, уже упомянутых, действий, человек имеет возможность совершать кистью множество жестов, имеющих художественный и высокоинтеллектуальный образный смысл. В искусстве кисть способна выразить замысел творца (художник рисует, скульптор лепит, музыкант играет на инструменте), с помощью движений и жестов кистью танцор способен эмоционально окрасить свою композицию, дать ей смысловое содержание. [3]

В спорте манипулятивную деятельность связывают с ручной ловкостью, в некоторых видах спорта она является определяющим фактором успешности спортсмена. [6]

В педагогических науках получили распространение технологии обучения и воспитания, основанные на использовании средств развития манипулятивных навыков. Так, для повышения интеллектуальной

продуктивности в дошкольном и младшем школьном возрасте предлагают применять способы развития и коррекции, воздействующие на сенсомоторный уровень. Воздействие на сенсомоторный уровень с учетом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию в развитии всех высших психических функций [2].

Одним из таких способов являются кинезиологические упражнения. Кинезиология основана на знании того, что наше тело играет интегрирующую роль во всех интеллектуальных процессах, что тело выступает посредником учения, поскольку оно собирает все ощущения, сообщающие нам о мире и о себе. Авторы кинезиологического подхода, опираясь на данные нейропсихологии развития, утверждают, что развивающая и коррекционная работа должна быть направлена от движения к мышлению, а не наоборот.

Развитие мелкой моторики рук – один из основных двигательных методов кинезиологии. Развивая моторику, мы создаем предпосылки для становления многих психических процессов. Регулярные занятия и использованием методов кинезиологии позволяют активизировать межполушарное взаимодействие, развивать комиссуры как межполушарные интеграторы, через которые полушария обмениваются информацией, происходит синхронизация работы полушарий, активация модулирующих структур мозга, ускорение процессов морфо-функционального созревания познавательных функциональных систем мозга.[6]

Также, преследуя цели повышения качества обучения и воспитания, в педагогике разрабатывают различные виды специальных средств: пальчиковая гимнастика, игры и комплексы упражнений с различными предметами (с веревочкой, карандашами, шариками и мячами). Внедряют в практику обучения всевозможные конструкторы, мозаики, различные виды прикладного искусства (оригами, лепка, плетение и т.д.).

В профессиональной подготовке для совершенствования специальных двигательных умений и навыков часто используют различные тренажеры.

В подготовке спортсменов имеют широкое применение специально разработанные методики, совершенствующие те или иные функции кисти, которые необходимы в конкретном виде спорта.

Таким образом, очевидно, что проблема формирования манипулятивных навыков в процессе обучения, подготовки и тренировки является актуальной.

Целью настоящего исследования стала систематизация данных о психофизиологических механизмах развития манипулятивных навыков.

В качестве основного метода выбран теоретический анализ и обобщение данных научной литературы об анатомическом строении и функциональных возможностях верхних конечностей человека, о многоуровневом построении движений, о психофизиологии двигательной деятельности и о функциях двигательной системы.

Рука человека уникальна и многофункциональна, это, в том числе, обусловлено и особенностями её анатомического строения. Сложная и высокоорганизованная система суставных сочленений верхней конечности дала возможность кисти человека принимать любое положение и направление в достигаемых для нее частях пространства, причем позволяет сделать это также при самых разнообразных положениях промежуточных звеньев – плеча и предплечья. Безусловно, что именно благодаря этим возможностям, рука под руководством головного мозга, определила возникновение ручного труда. Однако, и труд вносит в строение руки адаптивные изменения и усовершенствования.

Кисть является органом для обхватывания и прочного держания предметов разнообразных форм, к которым она приспособляется автоматически с удивительной пластичностью. Эта функция кисти возникла, благодаря возможности большого пальца противопоставляться каждому из остальных (так называемая оппозиция большого пальца). [1]

Согласно классификации движений, принятой в психофизиологии двигательной деятельности, которая основывается на целевых функциях двигательной системы, манипулирование внешними вещами и другими телами – это отдельный класс двигательных действий, управление которыми осуществляется на высшем иерархическом уровне построения движений, поскольку она произвольна и обусловлена мотивацией. [5]

В своих исследованиях мы опираемся на разработанную Н.А. Бернштейном теорию уровней построения движений. Согласно этой теории, каждый вид двигательных действий находится под управлением конкретного морфологического отдела центральной нервной системы: спинного и продолговатого мозга, подкорковых центров и коры больших полушарий. Всего Н.А. Бернштейн и его последователи выделили пять уровней: А, В, С, Д, Е. [1;4]

Как мы упоминали выше, манипуляторная деятельность обеспечивается высшими иерархическими уровнями (D, E), однако формирование манипуляторных навыков не может происходить без последовательного освоения движений предшествующих уровней. Далее дадим краткую характеристику каждому уровню.

*Уровень А* у человека не имеет самостоятельного значения, но он определяет мышечный тонус и участвует в обеспечении любых движений совместно с другими уровнями. Этот уровень начинает функционировать с первых недель жизни новорожденного. По отношению к мышечной периферии уровень А отвечает за формирование и удержание позы тела - тоническое подстраивание позы к физической силе тяжести и к предполагаемому движению.

*Уровень В* обеспечивает переработку сигналов от мышечно-суставных рецепторов, которые сообщают о взаимном расположении частей тела, руководит локомоциями всего тела, подчиняя себе тоническую регуляцию уровня А. Этот уровень принимает участие в организации движений более

сложного типа, которые, однако, не требуют учета особенностей внешнего пространства. Эти движения автоматизированы и бессознательны. Все основные движения тела – подъем головы, повороты, ходьба и т.п., – врожденные; сюда же спускаются многие двигательные автоматизмы, которым человек обучается позже.

*Уровень С* определяется как уровень пространственного поля. На этот уровень поступает информация о состоянии внешней среды от экстерорецепторных анализаторов. Это уровень, в обеспечении которого наряду с подкорковыми структурами принимает участие кора. Поэтому его созревание, начинаясь очень рано — на первом году жизни, продолжается на протяжении всего детства и даже юности.

Движениям на уровне пространственного поля человек обучается. Нервные центры уровня С руководят низовыми уровнями А и В, используя нужные, находящиеся в них, фоновые автоматизмы. Движения уже целевые.

*Уровень D* — уровень предметных действий. Он функционирует при обязательном участии коры (теменных и премоторных зон) и обеспечивает организацию действий с предметами. Это специфически человеческий уровень организации двигательной активности, поскольку к нему относятся все виды орудийных действий и манипуляторных движений. Характерная особенность движений этого уровня состоит в том, что они не только учитывают пространственные особенности, но и согласуются с логикой использования предмета.

Это уже не только движения, но и в значительно большей степени действия, потому что используемые здесь моторные программы складываются из гибких взаимозаменяемых звеньев. Поскольку этот уровень обеспечивается согласованной активностью разных зон коры, его функциональные возможности будут определяться динамикой созревания как самих зон, так и возрастными особенностями межзонального взаимодействия.

Все действия данного уровня формируются прижизненно. Они благоприобретены и легко автоматизируются, т.е. могут выполняться почти бессознательно. Физиологи и психологи относят их к так называемым высшим автоматизмам.

Для движений уровня действий становится значима правая рука, правая половина тела.

*Уровень E* - высший уровень организации движений. Нейрофизиологические механизмы этого уровня обеспечиваются высшими интегративными возможностями коры больших полушарий, поэтому созревание коры имеет решающее значение для его функционирования.

На этом уровне появляется и развивается умение оценить свое поведение; т.е. не только умение включить себя в ситуацию, а умение посмотреть на данную ситуацию как бы со стороны, оценить свои действия и поступки. Также развивается умение сопереживать, понять и почувствовать чужую эмоцию на себе; отсюда – лицедейство, актерство. К этому уровню

относятся символические или условные смысловые действия, к которым относятся двигательные цепи, объединяемые не предметом, а образной схемой, отвлеченным заданием или замыслом и т.д., например, художественное исполнение, музыкальное или хореографическое; движения, изображающие предметное действие при отсутствии реального объекта этого действия; предметные действия, для которых предмет является уже не непосредственным объектом, а вспомогательным средством для воспроизведения в нем или с его помощью абстрагированных, не предметных соотношений.

Так же как уровень действий, верховный уровень Е полностью социален и в своем развитии опирается на обучение. Он руководит всеми ниже лежащими уровнями, подчиняя их себе.

Основные виды двигательных действий и доступные функции рук, управление которыми осуществляется на каждом из выделенных уровней построения движений, организованы в таблицу.

Таблица

Доступные функции рук на различных уровнях построения движений

Уровень	Управление	Доступная функция рук
A	а. Позно-тоническими и вестибуло-тоническими процессами; б. Управлением реципрокной координацией: мышц-антагонистов; с. Собственными движениями уровня А – движениями, глубоких мышц позвоночника;	Формируются способы обхватывания предметов
B	а. Обширными мышечными синергиями; б. Развертыванием движений во времени, обеспечивая их правильное чередование, объединение в едином ритме; с. Четкой повторяемостью движений.	На данном уровне рука способна выполнять самостоятельные действия (хватательные, размашистые движения), тонкая моторика недоступна.
C	Отвечает за построение движений, приспособленных к пространственным свойствам объектов — к их форме, положению, весу и другим особенностям.	Этот уровень управляет мышцами конечностей и тонкими движениями кисти и пальцев (особенно значимы 1 и 2 пальцы); появляется пальцевой, а не кистевой, как в уровне В, захват, указательный жест.
D	а. Собственно-предметная деятельность б. Формирование знаковой системы (речи)	Обеспечивает организацию действий руки с предметами.
E	а. Все разновидности речи и письменности (устная речь, пальцевая речь глухонемых и т.п.; письмо от руки, набор текста на клавиатуре и т.п.); б. Музыкальное, театральное и хореографическое исполнение.	Обеспечивает интеллектуализированные двигательные акты руки, имеющие образный или художественный смысл, координирует движение рук со звучащей речью.



Полагаясь на учение Н.А. Бернштейна и его последователей, можно определить, что осуществление самого простого целевого предметного действия возможно, благодаря хорошо скоординированной работе как минимум 4 уровней и при условии, что имеется необходимый уровень зрелости каждого из этих уровней.

Таким образом, имея цель сформировать качественный манипулятивный навык, процесс обучения должен иметь строгую последовательность – от уровня В к D и E. Последовательность начинается не с уровня А, поскольку, как было отмечено в описании данного уровня, его функции заложены у человека с рождения и не подлежат развитию.

К упражнениям уровня В для развития манипулятивных умений можно отнести:

1) простейшие одиночные или циклические гимнастические упражнения всей рукой или её частью (поднимания рук в разные стороны и направления, на различную высоту, махи и раскачивания, плавные или четкие переводы, вращения, сгибания/разгибания в суставах) - эти упражнения создают у обучаемого необходимые механизмы для осознания взаимного расположения частей тела (формируется схема тела);

2) элементарные жесты, которые на этом уровне не имеют смысловой окраски;

3) имитационные упражнения действий с предметом.

Для уровня С уже доступны следующие виды упражнений:

- Различные захваты предметов;
- Пальчиковые упражнения;
- Элементарные упражнения (удержания и баланс, переводы, взмахи) с различными по физическим характеристикам предметами (они создают необходимые мышечные ощущения для построения движений, приспособленных к пространственным свойствам объектов);

- Переместительные упражнения с предметами (взять-положить, оттолкнуть, покатить, метание, бросить-поймать).

На уровне D упражнения представляют собой сложные системы движений, это уже собственно манипуляторная деятельность, которая обусловлена мотивацией. Для их реализации уже должны быть сформированы механизмы осознания взаимного расположения частей тела относительно друг друга (уровень В) и пространства (уровень С). К таким упражнениям относятся все специфические профессиональные действия с предметами (из спортивной практики примером служит владение предметом в художественной гимнастике)

Выводы:

1. Всякая методика формирования манипулятивных умений и навыков должна учитывать многоуровневость построения двигательных действий.

2. Исходя из общих дидактических принципов обучения (постепенности, доступности, последовательности), подбор упражнений должен осуществляться следующим образом:

- 1) упражнения уровня В
- 2) упражнения уровня С
- 3) упражнения уровня D
- 4) упражнения уровня Е.

3. Базовыми для любых методик формирования манипуляторных навыков являются упражнения уровней В и С.

Упражнения уровня D – это часть специальной подготовки человека к работе с предметом.

Упражнения уровня Е – высокоинтеллектуальные действия, имеющие образный смысл. Они являются неотъемлемой частью хореографической подготовки, специальной подготовки в некоторых видах спорта, профессиональной подготовки.

### Литература

1. Бернштейн Н.А. О ловкости и его развитии. – М. Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
2. Бугова, Г.В. Изучение эффективности воздействия кинесиологических упражнений на умственную работоспособность, психоэмоциональную сферу школьников / Г. В. Бугова // Инновации в науке и образовании – 2004 (20-22 октября 2004, г. Калининград): Материалы международной научной конференции. – Калининград: Изд-во КГТУ, 2004. –С. 312.
3. Ваганова А.Я. Основы классического танца. Издание 6. Серия “Учебники для вузов. Специальная литература” — СПб.: Издательство “Лань”, 2000. — 192с.
4. Лях В.И. Координационные способности: диагностика и развитие. М.: ТВТ Дивизион, 2006. - 290 с.
5. Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю. Введение в психофизиологию. М.: Флинта, 2001.
6. Никитин, С. Н. Физическое качество ловкость как компонент системы понятий в физкультурном образовании / С. Н. Никитин // Проблемы физкультурного образования детей и учащейся молодежи: Материалы междунар. науч.-прак. конфер. - Шуя: Изд-во «Весть» ШГПУ, 2002. - т. 1.– С. 53-54.
7. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 128 с.
8. Твоё здоровье – в твоих руках! Комплекс пальцевых упражнений для сохранения здоровья. Подымова С.Д. – Москва «Ветеран МП», 1992. - 47 с.
9. Шеррер Ж. Физиология труда (Эргономия). – М.: Медицина, 1973. – С. 3-125.

**С.В. Вьюгина**  
**кандидат педагогических наук, доцент**  
**Казанского национального исследовательского**  
**технологического университета**  
**г.Казань**  
**vsazida@mail.ru**

### **Развитие интеллектуального потенциала студента при модульном подходе к обучению**

*Материалы данной статьи подготовлены по результатам лонгитюдного мониторинга проблем развития интеллектуального потенциала студента. Излагаются результаты внедрения проблемного обучения, особое внимание уделяется критическому мышлению, как средству развития интеллектуального потенциала, также описывается модульное обучение как эффективная образовательная технология в учебном процессе*

Ключевые слова: интеллектуальный потенциал; реальный и перспективный интеллектуальный потенциал; проблемное обучение; критическое мышление; научные познания студентов; инновационная образовательная среда

Феномен развития интеллектуального развития человека отличается чрезвычайной сложностью, имеет интегративный характер и потому в разные исторические периоды изучался различными научными дисциплинами. Если педагогика исследовала явление профессионального развития, то психология – личностное развитие и развитие психики личности, а акмеология долгое время ограничилась профессиографическими изысканиями. И только современная профессиональная педагогика, интегрируя достижения различных наук, успешно решает задачу всестороннего изучения процесса развития интеллектуального потенциала и профессиональной подготовки будущего специалиста.

Интеллектуальное развитие студента в стенах вуза представляет собой процесс становления и формирования его личности под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов. Основное условие – активная деятельность. Только в деятельности человек наиболее полно проявляет свои силы и способности, приобретает знания и умения, развивает способности и характер, учится управлять ими в соответствии с интересами общества и личности. Показателем развития, формирования и социализации личности является ее готовность и способность к социальной и профессиональной адаптации в многоуровневой социокультурной среде. Эти показатели связаны с развитием интеллектуального потенциала будущего специалиста.

Интеллектуальный потенциал – это возможности реализации субъектом своих внутренних личностных сил, способностей и талантов. Он может быть реальным и перспективным. Реальный интеллектуальный потенциал представляет собой совокупность способностей, еще не нашедших выражения в деятельности, но могущих быть задействованными, поскольку

условия для этого обществом уже созданы. Перспективный интеллектуальный потенциал – это те способности, которые, возможно, никогда не найдут своего выражения в деятельности, если обществом не будут созданы для этого соответствующие условия.

Реальные и перспективные формы интеллектуального потенциала личности студента находятся в непосредственной зависимости от уровня развития образовательного пространства конкретного учебного заведения, осуществляющего социально-педагогическое управление процессом развития на основе принятых в обществе социальных стандартов и с учетом своей (региональной, отраслевой или профессиональной) специфики.

В структуру развития интеллектуального потенциала студента входят четыре важнейших компонента, каждый из которых отличается от другого:

- логическое мышление как мышление по правилам;
- интеллект, как усвоение опыта умственной деятельности, стандарта мышления и поведения личности;
- творчество как умственный поиск и создание чего-то нового;
- критическое мышление как обнаружение основы нового через отрицание неверного, ошибочного, старого.

Если в учебном процессе вуза особое внимание уделяется проблемному обучению, в котором процесс мышления включается с целью разрешения проблемной ситуации, оно формирует мышление, необходимое для решения нестандартных задач. Данная методика имеет педагогическую ценность лишь в том случае, когда позволяет разграничить известное и неизвестное и наметить пути решения проблемы.

При проблемном обучении в учебном процессе, научившись под руководством преподавателя творчески применять знания, студент овладевает умением самостоятельно работать с учебным материалом, а также разбираться со встречающейся ему внеучебной информацией. Общение преподавателя со студентами должно постоянно развивать их интерес к познанию нового, служит изложением различных точек зрения на обсуждаемую проблему, раскрывает противоположность явлений, диалектику их проявления и развития.

Важно, чтобы творческий компонент обучения присутствовал в той или иной форме на каждом уровне: в процессе изложения материала преподавателем, при самостоятельной работе и т.д.

Как показывают наши исследования, в Казанском национальном исследовательском технологическом университете (КНИТУ) в учебном процессе, при подготовке будущих специалистов, уровни обучения выражают последовательный переход к накоплению знаний. Несомненно, что студенты выпускных курсов находятся на более высоком уровне обучения, чем первокурсники, нельзя сказать, что выпускной курс есть высший уровень в иерархии любого предметного изучения. Это зависит от того, что, как и в каком сочетании изучается – признаки или понятия, абстракции, теория или практика. Поэтому более правильно будет говорить

не об уровнях обучения, а о некоторых последовательных ступенях развития интеллектуального потенциала студентов в процессе обучения - об уровнях научного познания.

В одних случаях характер и объем усвоенных знаний остаются постоянным для всех уровней системы учебного процесса, но изменяется вид деятельности. В других меняется характер и объем знаний, а вид деятельности не меняется или изменяется в малой степени.

Далее изменяется и значение, и характер деятельности студентов по применению знаний, но остается главное, что характеризует при обучении уровни научного познания, - это последовательное совершенствование мыслительной деятельности на основе приобретаемых знаний и их рационального применения. Знания, их широта и глубина; кругозор, эрудиция студента обеспечивают гибкость, самостоятельность мышления, а также переход на более высокие уровни развития интеллектуального потенциала.

Каждый уровень развития интеллектуального потенциала студентов создает свою орбиту оперирования знаниями, определенную степень абстракции и самостоятельного, оптимального их приложения. В учебном процессе целесообразно рассматривать следующие уровни научного познания студентов:

- 1-й - оперирование представлениями, признаками явлений;
- 2-й - оперирование понятиями, логическими связями понятий;
- 3-й – обобщение признаков, представлений и понятий, инвариантных и изоморфных преобразований;
- 4-й – свободное оперирование абстрактными понятиями и отвлеченной научной символикой.

Первому уровню предшествует некоторый предуровень, оперирующий общими представлениями, неясными, неосознанными понятиями, возникающими на чувственной основе. Все уровни завершает надуровень всестороннего рационального охвата предмета рассмотрения, создания новых форм понимания информации.

Уровни интеллектуального развития группируются вокруг двух функциональных уровней. Первый, второй уровни и предуровень относятся к ориентированному познанию. Третий, четвертый уровни и надуровень относятся к научному предвидению.

Диалектически уровни научного познания находятся в связи и зависимости друг от друга, характеризуются динамической картиной своего последовательного развития, от неосознанного восприятия и смутного понимания до сложных высших форм мыслительной деятельности через разрешение противоречий.

Развитие этих уровней определяет система учебного процесса высшей профессиональной школы, связывающая воедино цели, задачи, содержание обучения и внутренний интеллектуальный мир современного студента.

Процесс обучения как многоуровневая система, опирающаяся на нижележащие уровни научного познания, далеко не всегда оперируют запасом знаний студентов на самом высоком интеллектуальном уровне. Если между учебной задачей и ее решением имеется необходимое соответствие, то повышение уровня не требуется. Оптимально обучение происходит на том уровне, который прямо связан с условиями учебной задачи и научными методами, применяемыми для ее решения.

Это пропорциональность не только стабилизирует определенный объем знаний студентов, но расширяет их знаниями, навыками, умения за счет самостоятельной учебной и научной деятельности.

Установленные тенденции реально проявляют себя в образовательном пространстве вуза, объединенном корпоративной культурой, комплексно воздействующей на развитие личности, способствующей педагогическому творчеству, формированию нетрадиционного мышления обучающихся. Она являет собой оптимальную модель для реализации единства теории и практики компетентностного подхода.

Создание инновационной образовательной среды – приоритетное направление в деятельности учебных заведений, поскольку педагогическая общественность правомерно считает, что инновационно-образовательная среда вуза – это личностно-развивающая среда. Она представляет собой воспитательное пространство, содержащее образовательные, научные, культурные, этические и другие ценности.

Инновационная образовательная среда КНИТУ создает все необходимые условия для творческой деятельности профессорско-преподавательского состава и студентов. Наглядным примером выступает использование метода проектов в образовательном процессе. Например, на занятиях по татарскому языку успешно используются алгоритмы проектной деятельности студентов. В соответствии с логикой структурирования метода проектов используются и параметры его внешней оценки, выражающиеся:

- в значимости и актуальности выдвинутых проблем, их адекватности изучаемой тематики;
- в корректности используемых методов исследования и методов обработки получаемых результатов;
- в активности каждого участника проекта в соответствии с его индивидуальными возможностями;
- в коллективном характере принимаемых решений, характере общения и взаимопомощи, взаимодополняемости участников проекта;
- в установлении необходимой и достаточной глубины проникновения в проблему, привлечения знаний из других областей;
- в доказательности принимаемых решений, умения аргументировать заключения, выводы;
- в эстетике оформления результатов выполненного проекта;
- в умении отвечать на вопросы оппонентов, лаконичности и аргументированности ответов каждого члена группы.

Установленные тенденции обуславливают следующую классификацию доминирующих технологий метода проектов профессионального развития студентов на примере изучения татарского языка:

- фактологическая технология (этнокультурный, региональный материал включен во все темы учебного курса в виде конкретных фактов, идей, понятий);

- модульная технология (содержание этнокультурного, регионального материала выражено в виде самостоятельных учебных проектов и включено в базовую программу);

- монопредметная технология (содержание этнокультурного и регионального материала оформляется в виде самостоятельного курса на обязательной или факультативной основе);

- комплексная технология (интегрированный учебный проект, включающий в себя содержание этнокультурного и регионального материала из области истории, педагогики, культурологии, права и др.);

- дополняющая технология (реализуется в ходе внеаудиторной работы: научно-практические конференции, вечера, тематические экскурсии, различного рода презентации, выставки, посвященные тем или иным региональным событиям).

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения представляет собой законодательную базу для учебных заведений, в которой отражены совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ по специальностям. Одним из приоритетных требований выступает реализация модульно-компетентного подхода на всех уровнях подготовки студентов, подчеркивается его значимость как одного из наиболее целостных и системных подходов к процессу обучения, обеспечивающего высокоэффективную реализацию дидактического процесса.

Модульное обучение, его общие положения были сформулированы еще в конце 60-х годов XX столетия в США как альтернатива традиционному обучению, сконцентрировав в себя многие прогрессивные идеи, сложившиеся к этому времени в педагогической теории и практике.

В мировом опыте модульное обучение было отнесено к инновационному виду обучения, основанному на деятельностном подходе и принципе сознательности (осознаются программа обучения и собственная траектория обучения), характеризующими замкнутым типом управления благодаря модульной программе и учебным модулям.

Как показывает изучение работ ведущих отечественных специалистов в этой области науки (О.С.Гребенюк, Г.И.Ибрагимов, М.И.Махмутов, Д.В.Чернилевский и др.) позволяет установить значимость модульного обучения студентов профессиональной школы как одного из вариативных конструктов в условиях реализации модульно-компетентного подхода

ФГОС ВПО нового поколения. Основаниями для этого выступают особенности проектирования структуры модульного обучения.

Первой процедурой в этом подходе выступает обязательная проработка каждого компонента дидактической системы и наглядное представление его в модульной программе и модулях, деление содержания изучаемой дисциплины на внутриспредметные логически завершенные компоненты учебного материала (тема, несколько тем или разделов), предполагающих обязательный контроль. В зависимости от объема содержания, количества часов выделяется от 3-5 до 8-12 модулей.

Вторая процедура направлена на определение конкретных целей обучения по каждому модулю. В соответствии с требованиями (квалификационная характеристика) и содержанием предмета устанавливается перечень знаний и компетенций, который должен усвоить студент, устанавливается система контроля за достижением конечной цели обучения.

Третья процедура заключается в установлении соотношения знаний студентов и уровней подготовки. Так, нижний, репродуктивный уровень подготовки требует от студента элементарного воспроизведения знаний и умений. А более высокий, продуктивный, выводит студентов на творческий уровень. Наличие этих уровней влияет на систему максимально и минимально полученных баллов. У студента есть право выбора, поэтому в процессе изучения предмета он может перейти от репродуктивного уровня к продуктивному или творческому. Для достижения поставленных целей выбираются целесообразные формы и методы обучения.

Четвертая процедура, эта разработка системы заданий для каждого студента индивидуально. По каждому модулю предмета преподаватель планирует различные виды деятельности, которые студенты должны выполнять при изучении данного модуля. Это разработка проектов, решение задач, выполнение лабораторных работ, практических заданий, составление опорных конспектов, письменные или устные ответы по теории и др.

Анализ представленных процедур позволяет считать, что цель модульного обучения заключается в актуальных для современной системы профессионального образования направлениях развития личности обучаемого путем обеспечения гибкого содержания обучения, переосмыслении и адаптации дидактической системы к индивидуальным возможностям, запросам и уровню базовой подготовки студента. Как показывает опыт работы модульное обучение имеет непосредственное отношение к развитию интеллектуального потенциала студентов, получающие высшее профессиональное образование в стенах Казанского национального исследовательского технологического университета.

#### **Литература**

1. Вьюгина, С.В. Методологические основы развития интеллектуального потенциала студентов технологического вуза: монография /С.В.Вьюгина; М-во образ. и науки РФ, Казан. гос. технол. ун-т. – Казань: КГТУ, 2010. – 170 с.



2. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности: учеб. пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк – Калининград, 2000. - 572 с.
3. Ибрагимов, Г.И., Качество образования в профессиональной школе: вопросы теории и технологии: Монография / Г.И. Ибрагимов. – Казань, 2007. – 248 с.
4. Махмутов, М.И Педагогические технологии развития мышления учащихся. / М.И. Махмутов, Г.И. Ибрагимов, М.А. Чошанов - Казань, 1993. – 88 с.
5. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учебное пособие. / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с..
6. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. Метод. пособие. / М.А. Чошанов – М.: Нар. образование, 1996 – 160 с.
7. Юцявичене, П.А. Теория и практика модульного обучения. / П.А. Юцявичене – Каунас: Швиеса, 1989.

**А.Р. Иванова**  
кандидат медицинских наук,  
доцент кафедры специальных  
психолого-педагогических  
дисциплин БФУ им. И. Канта  
ivanova.alla2002@mail.ru

### **Модели и методы психообразовательных групп в обучающей практике социально-психологической реабилитации**

*Рассмотрены основные модели, методы и принципы психообразовательных групп*

Ключевые слова: психообразование, психообразовательная группа

Психообразование понимается как определенные действия со стороны группы специалистов (специалисты по социальной работе, врачи, психологи, дефектологи, педагоги и т.д.) в процессе реабилитации и лечения больного с целью продвижения информации, образовательных материалов, социально-психологического воздействия и психотерапевтического вмешательства. Одним из средств психообразования является психообразовательная группа.

Психообразовательные группы в медицинской практике представлены как психотерапевтические группы и нацелены на решение следующих задач: информирование пациентов об их заболевании, формирование определенных жизненных навыков в ситуации болезни, профилактика вторичных нарушений, а также обеспечение эффективности процессов реабилитации. По сравнению с другими формами групповой психологической работы, психообразовательные группы более структурированы, призваны решать конкретные проблемы (например, в ситуации патологии беременности),

активизируют процессы развития само-осознавания пациентов и формируют навыки совладания со стрессовыми ситуациями. Исследования, представленные в зарубежной литературе, позволяют нам сделать вывод о высокой эффективности психообразовательных групп в случаях:

- психических и неврологических расстройств (например, шизофрения, биполярное расстройство, деменция, болезнь Альцгеймера и т.д.);
- онкологических заболеваний и ВИЧ-инфекции;
- любых видов насилия, в том числе сексуального, психологического и т.п.;
- психологических и других видов зависимостей;
- нарушений социального функционирования (например, при работе с сексуальным меньшинством; женщинами с патологиями беременности или сексуальными дисфункциями и т.п.).

Например, К. Вайдейзен и Д. Карр разработали модель психообразовательных групп для жертв сексуального насилия, предполагающую обсуждение участниками определения и общих эффектов сексуального насилия, а также проблем границ, доверия сексуальности и близости. Данные психообразовательные группы предполагали участие супружеских пар (или партнеров, находящихся в гражданском браке), где каждый из супругов имел возможность развивать свои коммуникативные навыки и навыки решения конфликтных ситуаций. При проведении психообразовательных групп авторы использовали упражнения, домашние задания, мини-лекции и тренинговые технологии [6].

В процессе функционирования психообразовательных групп в медицинской практике, следует учитывать следующие стратегии, подходы и принципы обучения:

1. Формулируемые цели и задачи психообразовательной группы должны быть узкоспецифичны, реалистичны и четко сформулированы (например, цель психообразовательной группы для членов семьи женщины с патологией беременности – формирование навыков и умений оказания эмоциональной поддержки женщине в кризисной ситуации).

2. Учет уровня образования и интеллектуального развития членов психообразовательной группы и выбор наиболее оптимальных методов учебной деятельности.

3. Учет культурально-специфических факторов.

4. Использование активных методов обучения.

5. Использование реальных жизненных историй, демонстрация практических примеров.

6. Использование элементов когнитивно-поведенческой терапии[1].

В аспекте развития психообразовательных групп многими исследователями выделяются две ее основных фазы. Первая фаза – концептуальная - включает стадии: заявление о целях психообразовательной групп; сеттинг; формирование первичных отношений.

Вторая фаза этапа носит название «операциональной» и подразумевает такие стадии, как выбор содержания материала; разработка опыта деятельности; оценки[2].

В основе функционирования психообразовательных групп лежит несколько психологических теорий и принципов обучения. К.Вайдейзен и Д.Карр используют когнитивно-поведенческую, интегративную, интерперсональную и психодинамическую теории [6]. Л.Тернер считает, что более эффективными будут психообразовательные группы, построенные на основе принципов символического интеракционизма, когнитивных, поведенческих и аффективных теорий [5].

М. Макгоуэн, проанализировав теорию групповой социальной и психологической работы, предложил идею «вовлеченности» или «приглашения» в психообразовательные группы. Рассматривая психообразовательные группы, как четко структурированные, временно-ограниченные, обучающие группы, он считал, что идею «вовлеченности» возможно реализовать через: 1) заключение «договора» (имеется ввиду «негласного», «устного» договора с каждым участником; в психотерапии используется понятие «сеттинга»); 2) посещаемость; 3) сотрудничество; 4) взаимодействие с лидером группы; 5) взаимодействие с членами группы; 6) работу со своими проблемами; 7) работу с проблемами других[4].

Использование психообразовательных групп в медицинской практике - эффективное и мощное средство, которое идеально подходит для решения проблем лечения, сопровождения и реабилитации людей с нарушением функционирования.

Эффективно организованная психообразовательная группа экономична с точки зрения ее использования, ограничена во времени интегрирует принципы обучения с традиционными стратегиями групповой работы. По сравнению с процессами психологического консультирования и психотерапии, психообразовательные группы, как правило, более познавательны, требуют меньшего количества сессий, не предполагают глубинных эмоциональных переживаний, имеют четко поставленные цели и задачи и включают конкретные мероприятия с обсуждением значимых для участников группы тем.

### Литература

1. Authier J. (1977). The psychoeducation model: definition, contemporary roots and contemporary roots and content. *Canadian counsellor*, 12, P. 15-20.
2. Bauml J., Frobose T., Kraemer S., Rentrop M., Pitschel-Walz G. (2006) Psychoeducation: a basic psychotherapeutic intervention for patients with schizophrenia and their families. *SchizophrBull*;32(Suppl.1): S, P. 1–9.
3. Edelman S., Craig A. and Kidman A.D. (2000). Group interventions with cancer patients: Efficacy of psychoeducational versus supportive groups. *Journal of Psychosocial Oncology*, 18(3), P. 67-85.
4. Macgowan M.J. (1997). A measure of engagement for social group work: The groupwork engagement measure. *Journal of Social Service Research*, 23, P.17-37.

5. Turner L. (1998). The impact of a psychoeducational group intervention on marital discord, adult interaction style, projective identification, and perceptive identification. Unpublished Dissertation submitted to the faculty of the National Catholic School of Social Services, The Catholic University of America, Washington, D.C.

6. Van Deusen K.M. and Carr J.L. (2004). Group work at the university: A psychological sexual assault group for women. *Social Work with Groups*, 27(4), P. 51-63.

**А.Ю. Михайлов**  
**доцент кафедры промышленного**  
**и гражданского строительства**  
**Калининградский государственный**  
**технический университет**  
**mixailov59@mail.ru**

### **«Ненаглядность» как проблема методики обучения**

*Представлены некоторые научные взгляды на использование учебной наглядности в сфере современного высшего профессионального образования. Автор рассматривает некоторые проблемы наглядности, имеющие место в образовательном процессе на основе психологического и методологического аспектов.*

Ключевые слова: наглядность; проблемность обучения; методология; восприятие; методика

Модернизация в системе высшего и среднего профессионального образования активизировала поиски ответов на многие вопросы, в том числе на вопросы, связанные с использованием инноваций в образовании. Одним из таких вопросов является отношение к понятию «ненаглядности» при использовании наглядных средств и наглядных методов в обучении.

Исходя из идеи Ф.Дистервега о том, что педагогика отражает процесс воспитания, дидактика - передачу знаний просвещением и пропагандой, непосредственной технологией обучения является методология. [1] Деятельность, в результате которого происходит обучение, усвоение, может быть различной.

С. Л. Рубинштейн по этому поводу писал: “Существует... два вида учения или, точнее, два способа научения и два вида деятельности, в результате которых человек овладевает новыми знаниями и умениями. Один из них специально направлен на овладение этими знаниями и умениями, как на свою прямую цель. Другой приводит к овладению этими знаниями и умениями, осуществляя иные цели. Учение в последнем случае — не самостоятельная деятельность, а процесс, осуществляющийся как компонент и результат другой деятельности, в которую он включен. Научение,

доведение до завершающих результатов обычно осуществляется обоими способами, в том или ином соотношении” [2 с. 600]

М.И. Махмутов, рассматривая вопросы проблемного обучения, делает вывод о том, что педагогические задачи могут решаться только при условии разработки и внедрении новой методологической системы организации учебного процесса. [3] А на изменение методов обучения влияет два фактора: изменение задач и новое содержание образования.

Государственные образовательные стандарты профессионального образования нового поколения ориентируют на развитие компетенций и активное использование знаний. Но в современных условиях бурного роста объёма знаний, изменений в источниках и сокращения сроков их получения, обеспечить необходимым объёмом знаний выпускника ВУЗа не представляется возможным. Выходом из данной ситуации является изменение задачи высшей школы: дать знания и побудить желание систематически учиться. [там же]

Особенностью современного обучения должна стать высокая мыслительная деятельность, неразрывно связанная с чувственно-эмоциональной сферой психической деятельности, основанной на выводе Л.Рубинштейна о том, что мышление начинается с проблемы, с проблемной ситуации. А проблемное обучение, как методологическая система, в сфере высшего профессионального образования в современных условиях нуждается в некотором осмыслении, прежде всего его основополагающего дидактического принципа – принципа наглядности.

Принцип, как педагого-философская категория, должен отражать в себе знание о закономерностях и противоречиях педагогического процесса, требования и правила его выполнения, а также условия реализации. При понимании принципа наглядности необходимо осознать тот факт, что наглядность характеризует не объект, а процесс познания объекта. Следовательно, к принципу наглядности необходимо подходить как к педагого - философской категории, а к процессу познания - с психолого-педагогических позиций.

Если определяющим признаком наглядных методов обучения является ведущий источник знаний, то наглядные методы можно определить как методы обучения, обеспечивающие решение образовательных задач наглядными средствами. [4] В данном случае понятие метода тесно переплетается с понятием средства, а в качестве средства выступают различные виды наглядности.

Анализ существующих классификаций наглядных средств в педагогической литературе позволяет выделить следующие наглядные методы обучения: основанные на демонстрации реальных объектов, использование иллюстративных и электронных средств. При этом в педагогические издания прочно вошло понятие «ненаглядность».

И вот здесь, возникает проблема не столько с определением понятия наглядности или ненаглядности как таковой, сколько в методологии, а

правильнее сказать в использовании наглядных средств в обучающем процессе. Именно тех средств, которые называют наглядными или не наглядными в конкретных условиях. Так есть ли в действительности педагогики проблема ненаглядности с использованием наглядных средств и наглядных методов обучения?

Понятие ненаглядности обязано своим появлением стремительному развитию физики, а именно квантовой теории и теории относительности, т.е. тех теорий, которые невозможно описать с помощью непосредственных показаний органов чувств человека или чувственных образов, образованных при посредстве понятий при обобщении повседневного опыта. “Теория лишь тогда наглядна, если она позволяет себя изобразить так, что это изображение имеет какое-то непосредственно переживаемое сходство с тем переживанием, которое доставляет исследуемое явление природы” [5 с. 3].

На это обстоятельство впервые обратил немецкий физик В.Гейзенберг и возвёл физические элементы ненаглядности в стиль мышления, в принцип. В общем виде принцип ненаглядности должен был по его утверждению превратиться из методологического принципа теоретической физики в принцип теории познания.

Учитывая известный факт о том, что основой познания того или иного объекта является чувственное восприятие, приводящее по выражению К.Маркса к «хаотическому представлению о целом», то возникает парадоксальная ситуация в определении понятия «представление». Понятие «представление» в психологии не совпадает с определением понятия «представление» в философии. Наглядным представлением с онтологической точки зрения является познание явления, а ненаглядным представлением - то что связано с сущностью. С гносеологической точки зрения под наглядным представлением необходимо понимать свойство отражения действительности в форме чувственно-конкретных образов [5].

Итак, наглядное представление есть субъективный образ, в котором отражается объект как целое со стороны явления и этот образ имеет определённую степень приближения к оригиналу. Является ли рассматриваемый объект наглядным или нет для данного субъекта, зависит от множества факторов, в том числе и от особенностей психического восприятия и уровня развития изучаемой науки.

По этому поводу А.П.Ланг писал о том, что наглядность внутренне не присуща объекту, она лишь характеризует взаимоотношения познающего субъекта с познаваемым объектом. Поэтому не правильно говорить о наглядных или не наглядных объектах [9].

Например, достаточно сложно представить себе линию пересечения двух фигур, допустим цилиндра и пирамиды, здесь имеет место ненаглядность при наличии наглядных предметов. Но достаточно нам выполнить определённые построения по правилам начертательной геометрии, как абстрактная ненаглядная линия пересечения фигур превращается в суть явления, т.е. становится наглядной.

Таким образом, следствием ненаглядности трудно представляемой линии пересечения двух фигур стала наглядность, характеризуемая конкретными действиями на органы чувств через ощущения в виде наглядного чувственного образа.

Несколько в ином аспекте предстаёт вопрос о ненаглядности иллюстративных средств. К примеру, является ли фотография какого-то объекта или его элемента без сопроводительных надписей, наглядной? В большинстве своём ответ будет отрицательным, т.е. не является. При изучении технических предметов довольно часто приходится пользоваться различного рода классификациями.

Наглядность здесь обычно предстаёт в виде абстрактных символов, не вызывающих чувственных образов. Допустим, рассматривается вопрос классификации скатных крыш. Описать, что собой представляет двухскатная крыша, сможет практически каждый человек, опираясь на свой личный опыт. А вот создать образ вальмовой крыши сможет далеко не каждый человек, потому что его личного опыта окажется не совсем достаточно.

Показанная в данный момент иллюстрация вальмовой крыши в сочетании со словом предстанет уже в другой роли. Из ненаглядной иллюстрации она превратится в наглядную. Граница перехода от ненаглядного к наглядному довольно условная, но она существует, здесь важен не только личный опыт, но и особое значение приобретает слово, а это уже методика. Как отмечал Н. И. Пирогов: “Слово еще может заменить наглядность; но одна наглядность никогда не заменит слова” [6 с. 604].

И совсем в другом роде предстаёт наглядность при использовании технических электронных средств. Правила применения их достаточно хорошо изучены, но что касается практического применения, то здесь предстоит ещё достаточно много поработать.

Значительная часть преподавателей при подготовке к занятиям с использованием презентаций допускает одну и ту же ошибку, не учитывает индивидуальных психических особенностей восприятия личности. А это как раз тот случай, когда наглядность легко переходит в ненаглядность. Одно дело если такая «наглядность» приведёт к непониманию представляемого материала, совсем другое – когда это может вызвать снижение мотивации к учёбе и появлению совершенно нового психологического явления, синдрома выгорания.

В рассматриваемых случаях наглядность выступает как средство передачи опыта от поколения к поколению, следовательно необходимо учитывать системную форму передачи накопленных сведений. Можно предположить, что если познание является главным способом передачи жизненного опыта, то следовательно и процесс познания должен быть системным.

По поводу индивидуальных различий восприятия наглядности, в психологии существуют ряд мнений. Так например, Н. А. Менчинская [7] выделяет следующие типы учащихся с точки зрения соотношения

абстрактных и образных компонентов мышления: учащиеся с относительным преобладанием образного мышления над абстрактным; учащиеся с преобладанием абстрактного мышления над образным и учащиеся с гармоническим развитием обоих видов мышления.

В. А. Крутецкий [8] на основе длительного и глубокого изучения умственных способностей учащихся выделил такие типы, как: *аналитический, геометрический и гармонический*. Вполне очевидным становится необходимость изучения и учёт индивидуальных особенностей учащихся по характеру восприятия наглядности, а это уже - совершенно иной тип методики обучения. Из всех форм чувственной наглядности наиболее проблемной остаётся визуализация, и это не только проблема педагогики.

Как отмечал В.П. Бранский, по сути, проблемы наглядности не существует. Что это лишь только её психологическая форма, в которой выступает другая проблема, а именно проблема анализа. [5] В современном обучении студентов технического ВУЗа с использованием наглядных средств и методов, проблема анализа и синтеза предстаёт не столько как философская проблема, сколько проблема методологии. Поэтому непрофессионализм использования наглядности в современном обучении дискредитирует саму великую идею.

#### Литература

1. Бранский В.П. Философское значение «Проблемы наглядности» в современной физике // изд.2, М., кн. дом «Либроком», 2009
2. Вопросы проблемного обучения, под. ред. Махмутова М.И. // изд. Казанского Университета, 1970
3. Ланг А.П. // О понятии наглядности и её роли в процессе познания и обучения // Таллин, 1967
4. Менчинская Н.А. // Проблемы учения и развития. Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии // М., 1978
5. Оконь В. Введение в общую дидактику // М., Высшая школа, 1990
6. Осмоловская И.М. Наглядные методы обучения / учебное пособие // изд. Центр «Академия», 2009
7. Пирогов Н. И. // Избр., пед. соч.// М., 1952, с. 604
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии // М., 1946, с. 600
9. Семенов Л.М. // Хрестоматия по возрастной психологии / уч.. пособие под ред. Фельдштейна Д.И. // изд., 2 доп., М., 1996, гл. V



**А.Б. Серых**  
доктор педагогических наук,  
доктор психологических наук,  
профессор, заведующая кафедрой  
специальных психолого-педагогических  
дисциплин БФУ им.И.Канта  
serykh@baltnet.ru

**М.С. Муниц**  
ассистент кафедры  
специальных психолого-педагогических  
дисциплин БФУ им.И.Канта  
mariamunits@gmail.com

### **Формирование психологической компетентности родителей детей с психосоматическими расстройствами**

*Обосновывается значимость формирования психологической компетентности родителей детей с психосоматическими расстройствами. Анализируется понятие феномена психологической компетентности родителей. Рассматриваются изменения психологического состояния родителей детей с психосоматическими расстройствами*

**Ключевые слова:** психологическая компетентность родителей; дети с психосоматическими расстройствами

Актуальность исследования феномена психологической компетентности родителей детей с психосоматическими расстройствами обусловлена возникшими психолого-педагогическими тенденциями, связанными с признанием значимости семьи в вопросах воспитания детей с особенностями. При исследовании проблемы формирования психологической компетентности родителей детей с психосоматическими расстройствами следует учитывать разнообразную природу данного феномена.

Мы считаем, что необходимо начать с анализа понятия «психологическая компетентность родителей» и его значения в литературе. Очень долгое время этимология понятия «компетентность» изменялась. Само латинское понятие данного слова «competentia» происходило от глагола «competere». Считается, что впервые упоминается в римском праве *beneficium competentiae* – это инструмент принятия денег у должника в объеме, при котором имеется его возможность к существованию. А с XIII века *competentiae* значит принадлежащие кому-то доходы.

В XV веке в Германии *competens* личность понималась как личность, ведущая себя соответственно, в страхе перед Богом. В XVI веке постоянно изменяющаяся социально-культурная ситуация придает понятию компетентность значения соревнования и конкуренции: компетентная личность, ведущая себя соответствующим образом и при этом, состоящая в соревновании с другими, которые спорят по поводу той же вещи [6].

В 1735 году в энциклопедии И. Г. Цедлера понятие *Competentia* и *Competenz* связывали с такими значениями, как требование, законная сила судьи. В 1817 году компетенция рассматривалась как права и обязанности государственных органов власти [9].

По мнению И.А.Зимней, в психолого-педагогическую теорию и практику понятия компетентность и компетенции вошли сравнительно недавно [2]. Необходимо учитывать, что многие исследователи подчеркивают интегративный характер данного свойства личности.

Компетентность включает операционально-технологическую, когнитивную, этическую, мотивационную, социальную и поведенческую составляющие. На формирование компетентности влияет социальное и психологическое окружения человека, поэтому компетентность зависит от его привычек, опыта, личностных особенностей [6].

Анализируя подходы отечественных и зарубежных психологов к пониманию компетентности, можно выделить два этапа к определению данного понятия. В течение первого периода, до 70-х годов XX века, понятия «компетентность» и «компетенция» не разграничивались. В настоящее время есть два варианта толкования этих понятий: они либо схожи, либо дифференцируются.

В первом случае авторы подчеркивают практическую направленность и под компетентностью (компетенцией) понимают круг проблем, определенную область ответственности и полномочий, область деятельности, значимой для эффективной работы организации в целом, в которой индивид должен показать определенные знания, умения, поведенческие навыки, способности и психологически и профессионально важные качества личности (Б.Г.Ананьев, Л.П.Болотов, С.Ф. Жуйков, З.И.Калмыкова, В.С.Леднев, Н.И.Менчинская, Н.Д.Никандров, М.В.Рыжаков, Г.Г.Сабурова и др.).

Во втором случае, дифференцируя понятия «компетентность» и «компетенция», авторы считают, что о компетентности субъекта можно судить тогда, когда компетенция потенциальная становится компетенцией в действии. Она зависит от проявления в действии умений, навыков и других качеств, являющихся основой компетентности, от их употребления в реальной ситуации, в которой оказывается носитель компетенции (И.А.Зимняя, Р.Уайт, Н.Хомский) [4].

Обобщая взгляды разных авторов, Ю.Ф.Майсурадзе [3] выделяет три подхода к определению компетентности.

Психолого-педагогический подход рассматривает проблему компетентности в контексте обучения и воспитания (В.И.Байденко, Г.Э.Белицкая, В.Л.Бозаджиев, Ю.В.Варданян, Н.А.Гришанова, И.А.Зимняя, Л.В.Кузьмина, В.Н.Куницина, М.И.Лукьянова, А.К.Маркова, Е.В.Попова, Р.Уайти, Н.Хомский и др.). В социально-психологическом подходе компетентность анализируется в контексте социальных взаимодействий (Л.И.Берестова, Н.В.Гришина, А.В.Евсеев, Ю.Н.Емельянов, Ю.М.Жуков,

Г.А.Ковалев, А.А.Кидрон, В.Г.Лоос, Л.А.Петровская и др.). Сторонники общепсихологического подхода рассматривают компетентность как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для успешного научного обоснования осуществляемой деятельности, осведомленности, понятие психологической компетентности применительно к решению профессиональных задач (Дж.Р.Андерсон, В.Н.Дружинин, М.М.Кашапов, Ю.Ф.Майсурадзе, Дж.Равен, В.А.Толочек, Н.В.Яковлева) [5].

В настоящее время психологическая компетентность субъекта жизнедеятельности стала предметом научной рефлексии в специальной психологии, психологии личности, социальной психологии, акмеологии, психологии развития и педагогической психологии.

В психологической науке существуют различные подходы к определению психологической компетентности, структуры ее содержания, описанию видов компетентности, а также механизмов, детерминант и условий ее формирования и развития. Вместе с тем нет однозначного представления о содержании, структуре, видах и способах формирования психологической компетентности родителей детей с психосоматическими расстройствами. Изучение этих вопросов лежит в сфере исследования компетентности.

Понятие «психологическая компетентность» определяется как представленность в индивидуальном сознании психологического содержания, психологических ситуаций и способов их решения [7].

Психологическая компетентность понимается как система знаний о человеке как индивиде, субъекте, личности и индивидуальности, включенном в межличностное взаимодействие, которая обеспечивает его эффективность.

В психологической компетентности авторы различают социально-перцептивную (знание людей в силу наблюдательности и проницательности); социально-психологическую (знание закономерностей поведения и деятельности человека, включенного в социальную группу); аутопсихологическую (самопознание, самооценка, самоконтроль эмоций, состояний, работоспособности, поведения, а также самоэффективность); коммуникативную (знание стратегий и методов эффективного общения); психолого-педагогическую (знание методов осуществления влияния). Н.В.Яковлева и Л.П.Урванцев предложили понимать компетентность как интегративное психическое новообразование и соотнесли это понятие с деятельностью, определяя его как «уровень успешности решения проблемных ситуаций деятельности».

С этой точки зрения, «компетентность является психическим новообразованием личности, возникающим в ходе освоения деятельности» [8, с.36], которая представляет собой целостную систему, функционально ориентированную на достижение цели деятельности и позволяющую решать деятельностные проблемные ситуации. Под психологической компетентностью авторы понимают «функциональную систему саморегуляции субъекта деятельности, обеспечивающую его оптимальное

практическое состояние». Важным свойством этой функциональной системы авторы считают оперативность (приспособляемость к условиям деятельности) [4].

Перинатальная психология - это новая отрасль в психологии. Развитие перинатальной психологии повысило научный интерес к изучению материнства и родительства (А.С.Батуев, О.Н.Безрукова, Г.Г.Филиппова и др.), отцовства и родительства (О.Н.Безрукова, И.С.Кон, Р.В.Овчарова и др.). В современной психологии родительство, понимают как «многогранный социально-психологический феномен представляющий собой совокупность знаний, представлений и убеждений...реализуемый в поведенческой составляющей...» [5,с.11]. Родительство включает в себя следующие структурные компоненты: ценностные ориентации, родительские установки, чувства, позиции, родительскую ответственность и стиль воспитания, т.е. то, что можно отнести к эмоционально - личностной сфере индивидуума. Реализуются компоненты родительства в когнитивной, эмоциональной и поведенческой составляющих.

Таким образом, родительство рассматривается, как многоуровневый и многосторонний социально-психологический феномен. Большинство исследователей выделяют, что родительское поведение включает сложную, многокомпонентную природу. Авторы выделяют два основополагающих компонента: аксиологический и праксиологический.

Аксиологический или ценностно-эмоциональный блок включает психологическое и эмоциональное состояние матери и ее отношение к ребенку. Воспринимая ребенка как целостный объект, который несет в себе определенную ценностную модель материнства, а также учитывает его индивидуальные особенности, личностные характеристики, потребности. Праксиологический или операциональный блок включает операции ухода за ребенком, общение, охрану и воспитательные средства матери. Таким образом, родительство рассматривается как сложная многокомпонентная система личности человека.

Актуальность представления о родительстве привело к активному изучению феномена психологической компетентности родителей. По мнению Г.Г.Филипповой, компетентным родителем является тот, кто устанавливает с ребенком доверительный и эмоциональный контакт, чувствует состояние своего ребенка, причины состояния, умеет точно определить и понять, что необходимо сделать для своего ребенка в конкретный момент. Такие родители чаще чувствуют себя уверенно по отношению к ребенку, себе и своим действиям. Данное определение компетентного родителя соответствует всем современным представлениям о развитии младенцев. Родители готовят ребенка к социальному общению с момента рождения, ребенку во взаимодействии с окружающим миром (Н.Н.Авдсева, О.Н.Безрукова, М.И.Лисина, Р.Ж.Мухамедрахимов) [6].

Если рассматривать с позиции ценностного взгляда на феномен родительской компетентности современные исследователи выделяют в нем

составляющие такие, как смысл, духовность и этологию (Е.П.Арнаутова, Т.О.Смолева, Т.А.Куликова и др.). Основой благополучного взаимодействия родителей с ребенком рассматривается интегрирование разных аспектов личного родительского опыта: когнитивного, эмоционального, сенсорного, психомоторного, духовного, коммуникативного, игрового, рефлексивного и пр [1].

После проведения анализа психолого-педагогической литературы, мы отметили, что в настоящее время отечественные научные исследования понятия «психологическая компетентность родителей» позволяют говорить о нем как о многомерном и многогранном феномене, обусловленным факторами культурно-исторического, культурно-ценностного, социально-экономического, этнического, религиозного, духовного, психологического, биографического и прочего происхождения [6].

Проблема помощи родителям, имеющих детей с психосоматическими расстройствами, актуально для многих авторов из различных областей науки: специальной психологии и педагогики, психологии, нейропсихологии, медицины. В этих научных областях появляются и реализуются различные подходы к решению проблем данной категории семей.

Исследование психологической компетентности родителей, имеющих детей с психосоматическими расстройствами, в современной науке и практике является относительно новым явлением.

Факт рождения ребенка с психосоматическими расстройствами ведет за собой изменения в психологическом состоянии родителей, в первую очередь в ценностно-эмоциональной его сфере (Б.А.Воскресенский, В.А.Вишневский, Р.Ф.Майрамян, М.М.Семаго, Л.М.Шипицына и др.). Также это отражено в исследованиях западных авторов (Г.Фюр, М.Селигман и др.). Представления, ценности и установки личности приводят к противоречию с реальностью. Основное противоречие затрагивает желание любить ребенка и быть родителем с одной стороны, и признанием факта индивидуальных особенностей ребенка, с другой.

Во многих исследованиях отмечается наличие хронического стрессового состояния у родителей, которое может привести к необратимым последствиям таким, как нарушение взаимодействия между членами семьи и ребенком, изменение семейных отношений. Несоответствие актуального статуса женщины прежним ожиданиям, вызванное данными проблемами, особенности ребенка, все это ведет к общей неудовлетворенности ролью матери и, как следствие, приводят к появлению самообвинительных реакций и росту внутренней конфликтности, либо к построению психологических защит.

В отечественных и зарубежных работах и исследованиях анализируются стадии преодоления кризисных состояний (Г.Фюр и др.). Кризисные состояния семьи, воспитывающей ребенка с психосоматическими расстройствами совпадают с «нормативными» кризисами семьи, описанными в психологической литературе.

Переживания, которые испытывают родители ребенка с психосоматическими расстройствами, часто превышают уровень переносимых нагрузок, что проявляется в различных астенических и вегетативных расстройствах, то есть приводят к соматическим изменениям у самих родителей (В.А.Вишневский, Б.А.Воскресенский, Г.Г.Гузеев, Р.Ф.Майрамян и др.).

Учитывая представленные взгляды на психологическую компетентность родителей, воспитывающих ребенка с психосоматическими расстройствами, нам представляется важным комплексный подход к проблеме взаимодействия с семьей ребенка с особенностями. Это связано с тем, что на семью воздействуют многочисленные факторы, чаще негативные, которые непосредственно отражаются на ребенке.

Огромное количество проблем, с которыми сталкивается такая семья, возможно, решить только путем формирования и повышения родительской компетентности в специально созданных психологических и педагогических условиях [6].

В исследованиях многих авторов, среди которых G.Theunissen, определяют компетентность, как «способность индивидуума использовать индивидуальные и социальные ресурсы так, чтобы различные жизненные ситуации осиливались по возможности автономно, поддерживая и совершенствуя собственную социальную активность» [10].

В ходе воспитания ребенка с психосоматическими расстройствами возникают особенно важные составляющие родительской компетентности. В роли составляющих родительской компетентности выступают следующие компетенции:

- компетенция преодоления - возможность справляться с важными и критическими жизненными ситуациями, а также преодолевать их без потерь в психосоматическом состоянии;
- компетенция будней – поведение соответствует требованиям социального общества;
- познавательная и специальная компетенция — возможность приобретения новых знаний и навыков, и возможность приспособлять их к различным жизненным ситуациям;
- социальная компетенция - возможность формировать и поддерживать контакты в социальном взаимодействии;
- компетенция ценности - возможность сохранения убеждения в своей важности, адекватное понятие о самом себе, прогнозирование жизненной перспективы и учет актуальной ситуации;
- педагогическая компетенция - возможность ориентироваться и воздействовать на интересы ребенка для его гармоничного развития [6].

Таким образом, для нас становится актуально детальное изучение психологической компетенции родителей детей с психосоматическими расстройствами, ее исследование и формирование с помощью метода психологического консультирования данной категории семьи.

## Литература

1. Городская программа «Московская семья - компетентные родители». Серия «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве». - М.: центр «Школьная Книга».-2007. - 32 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст]/И.А. Зимняя//Серия: Труды методологического семинара. «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы», Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов МИСИС.- М., 2004.-24 с.
3. Майсурадзе Ю.Ф. Роль образования в повышении компетентности руководящих кадров// Науч. управление обществом.- М., 1997.- С.277-298
4. Овчарова Е. В. Социально-психологическая компетентность будущих социальных психологов и технологии ее формирования в вузе [Текст]: диссертация...кандидата психологических наук: 19.00.05, 19.00.03 / Овчарова Елена Владимировна.- Ярославль, 2008. -213 с. – Библиогр.: с. 12-13, 28-29.
5. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства [Текст]/Р.В. Овчарова.- М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003.-319 с.
6. Тюрина Н. Ш. Социально-педагогические условия формирования абилитационной компетентности родителей, имеющих детей с нарушениями психофизического развития младенческого и раннего возраста [Текст]: диссертация...кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Тюрина Надия Шамильевна.- Москва, 2008. -262 с. ил. – Библиогр.: с.31-32, 39, 49-51.
7. Щербакова Т. Н. Психологическая компетентность учителя: акмеологический анализ [Текст]: диссертация ... доктора психологических наук: 19.00.13/Щербакова, Татьяна Николаевна.- Ростов-на-Дону, 2006.- 504 с. ил. – Библиогр.: с.42-43,46.
8. Яковлева Н.В., Урванцев Л.П. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе [Текст]: дисс... канд.психол.наук. – Ярославль, 1994, – С.10–134.
9. Gavidia-Payne S. Family predictors of maternal and paternal involvement in programs for young children with disabilities./S.Gavidia-Payne Z.Stoneman//Child Development, 1997.-v.68.-n4.-p. 701-717.
10. Theunissen G. Kompetenz Elter. Vergessen in der Professionalität der Behindertenarbeit?/G.Theunissen, B. Garlipp//Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft.-1999.-4/5.- s. 53-66.