

Раздел 3

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Редакторы раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

АЛБина АЛЕКСеевна ТЕМЕРБЕКОВА – доктор педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 371:351.851

Abdybaeva G.Z., Chaizhanov M.K., Dossanova A. Zh. TERMINALIZATION OF THE CONCEPT «CREDIT» IN ECONOMIC TERMINOLOGY. The article examines the features of conceptualization of terminological concept «credit», focusing on the need to develop specific terminology within a precise definition of the term based on the identification of characteristic features of a special compulsory subject and the idea of making it. This takes into account in particular semantization in a terminological field, the conceptualization of the idea of providing accurate information about the special phenomenon.

Key words: concept, conceptualization, categorization, definition, semantization, the term, knowledge, economic sphere, cognitive saturation.

Г.З. Абдыбаева, канд. экон. наук, доц. университета «Туран-Астана», г. Астана, E-mail: abdybaeva@mail.ru; **М.К. Шайжанов**, канд. экон. наук, доц. университета «Туран-Астана», г. Астана, E-mail: abdybaeva@mail.ru; **А.Ж. Досанова** канд. пед. наук, доц. университета «Туран-Астана», г. Астана, E-mail: dosanova_a@inbox.ru.

ТЕРМИНОЛОГИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ «КРЕДИТ» В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

В статье рассматриваются особенности концептуализации терминологического концепта «кредит», акцентируется внимание на необходимости формирования в рамках определенной терминологии точной дефиниции термина на основе выявления обязательных характерных признаков специального предмета и составления понятия о нем. При этом учитываются особенности семантизации в терминологической сфере, концептуализации понятия с целью представления точной информации о специальном явлении.

Ключевые слова: концепт, концептуализация, категоризация, дефиниция, семантизация, термин, знания, экономическая сфера, когнитивная насыщенность.

Конец XX, начало XXI века ознаменовались в науке становлением новой парадигмы лингвистики. Возникновение ее связано с методологическим сдвигом в лингвистике, направленным на снятие запрета на введение в рассмотрение «далеких от поверхности», недоступных непосредственному наблюдению теоретических (модельных) конструкций. В результате этого язык стал изучаться как форма сознания и мышления человека, а языковые единицы – как способы объективации модельных конструкций (когнитивных структур и процессов) в сознании индивида. Язык на основе когнитивного подхода исследуется и также в виде «определенной системы репрезентации знаний» [1, с. 12], что «связано с изучением их типологии, формата, структурной организации, а также общих принципов и механизмов соотношения основных познавательных процессов – концептуализации и категоризации» [1, с. 12]. В связи с этим когнитивно-дискурсивное изучение процессов концептуализации знаний, относящихся к какой-либо сфере терминологии в словах или словосочетаниях, обозначающих научное понятие и сопряженных с ним – актуальная проблема. Термины, отражая элементы опыта, результаты познания, представляют профессионально значимую научную информацию». Выражая специальное понятие, термин становится носителем и хранителем фрагмента информации, которая имеет свою ценность в особой понятийной системе, и в этом смысле термин являет собой особую когнитивно-информационную структуру, в которой актуализируется выраженное в конкретной языковой форме профессионально-науч-

ное знание, накопленное человечеством за весь период его существования [2, с. 30].

Когнитивная природа термина проявляется в процессе выполнения им когнитивно-познавательной функции в процессе терминологической номинации, являющейся одним из видов языковой номинации. Сущность языковой номинации состоит в том, чтобы, отражая в сознании носителей языка их практический и общественный опыт, обращать факты внеязыковой деятельности в языковое значение. Терминологическая номинация связана с языковой номинацией. Она понимается нами как процесс именования специальных понятий науки и техники. Термины в процессе именования выполняют специфические задачи: являются наименованием специального понятия; дают ему строго научное определение. В.П. Даниленко характеризуя термин как слово или словосочетание, функционирующее в какой-либо области знания, и акцентируя внимание на способности термина выражать научное понятие, требующее дефиниции, понимает под термином «слово (или словосочетание) специальной сферы употребления, являющееся наименованием специального понятия и требующее дефиниции» [3].

В данном определении фиксируются три признака термина: соотнесенность с определенной сферой употребления; соотнесенность со специальным понятием; необходимость дефиниции.

Первые два признака термина учеными не оспариваются. Что же касается связи термина с научным понятием то споры,

возникающие здесь, направлены на различение специальных и неспециальных понятий. Некоторые авторы противопоставляют научные понятия и обиходные понятия.

Однако, как считает В.М. Лейчик, само по себе суждение о связи термина с понятием, является достаточно общим и нуждается в конкретизации, поскольку при простой констатации этого факта логическое понятие не отделяется от научных, технических, экономических понятий. Термины, являясь средством обозначения специальных понятий, несут в своей содержательной структуре признаки и специальные, и логических понятий. Можно поэтому говорить, что признаки логического понятия накладываются «сверху» на содержательную структуру термина, и таким образом, термин представляет собой сложное многослойное образование, в котором естественно-языковой субстрат и логический субстрат образуют соответственно верхние и нижние слои, а сердцевину составляет терминологическая сущность, включающая специфическую концептуальную, функциональную и формальную структуру [4].

Концептуальная сущность термина проявляется в его когнитивной насыщенности. Это свойство объединяет такие стороны термина, как степень сущности существующих дефиниций, степень их полноты, наличие системы знаний (теории), в которую вкладывается значение термина. Для определения точности дефиниции, которую термин дает специальным понятиям, следует учитывать, как требования логики и дефиниции, так и особенности концептуализации, информации об объекте действительности. В этом случае необходимо помнить о том, что семантизация как раскрытие значения слова, имеет два способа обнаружения смысла слова. Но дефиниция понимается одновременно и как языковое явление, так как в дефиниции язык и мышление взаимодействуют друг с другом. И это взаимодействие проявляется в том, что во-первых, языковые единицы объективируют понятие о предмете; во-вторых, понятие о предмете формируется в ходе выявления признаков предмета, сопоставления и обобщения их признаков, раскрытия сущности понятия, т.е. семантизации и составления определения, дефиниции о предмете. Дефиниция предмета или явления – результат концептуализации. Концептуализация, по мысли Н.Н. Болдырева, «это осмысление, поступающей информации, мысленное конструирование предметов и явлений, которое проводит к образованию определенных представлений о мире в виде концептов (т.е. фиксированных в сознании человека смыслов)» [5]. По утверждению Н.Н. Болдырева, при активизации концепта в нашем сознании в процессе мыслительной или речевой деятельности, «мы начинаем выделять его конкретные характеристики. Только в этом смысле можно говорить о том, что концепт обнаруживает целый ряд характеристик, которые иногда также, в силу устоявшихся традиций, называются компонентами или концептуальными признаками. Эти признаки отражают в нашем сознании объективные и субъективные характеристики предметов и явлений и отличаются по степени абстрактности. Ядро концепта составляют конкретно-образные характеристики, которые являются результатом чувственного восприятия мира, его быденного познания. Абстрактные признаки являются производными по отношению к тем, которые отличаются большей конкретностью, и отражают специальные знания об объектах, полученные в результате теоретического, научного познания» [5].

Термины концептуализируют научное представление о каком-либо объекте действительности и являются инструментом научного освоения предметной действительности. Процесс терминологической концептуализации имеет место в случае, когда сознание индивида, выделив в объективной или субъективной (мысленной) действительности некоторую отдельную область, сферу, осмысляет ее, выделяет отличительные признаки и подводит их под определенный класс явлений. Результат такой концептуализации – терминологический концепт. Под терминологическим концептом мы понимаем семантическое образование, представляющее собой квант специального знания, отражающего содержание научной или профессиональной деятельности в какой-либо области познания. Будучи сопряженным с научным понятием о предмете, термин одновременно репрезентирует научную и языковую картину, представляющую информацию об объекте путем реализации понятия о денотате, а также о значении, тесно связанном с понятием. Понятие сопоставимо с лексическим значением слова-термина, определяющим его содержание, отображающим и закрепляющим в сознании представление о предмете, свойстве, процессе, явлении. Значение служит материалом для оформления понятий, а понятие (концепт) интерпретируется как «конденсация» лексического значения слова, что возможно лишь у терминов.

Концептуализация специфического понятия-знания об объекте научного познания происходит в процессе составления понятийного представления о предмете объективной действительности. Сознание человека, выделив в объективной или субъективной действительности какую-то область, осмысляет ее, выделяет отличительные ее признаки, обязательные для составления понятия о специальном объекте научного познания. По мысли Г.Г. Гиздатов, когнитивные модели концептов содержат в себе указания на необходимые, характерные и факультативные признаки. Необходимые признаки соответствуют отнесенности понятия к определенному классу, характерные – свойствам данного класса, факультативные признаки относятся к сфере индивидуального и идиознания в языке, так как именно эта группа признаков дает чувственную окраску слова [6].

На основании таких признаков составляется понятие о предмете в быденном сознании. В терминологии при концептуализации понятия о специальном объекте знания акцентируется внимание на необходимых и характерных признаках, отличающих одно явление или предмет от другого. При этом каждый акт концептуализации представляет собой определенную когнитивную операцию. Так, в процессе концептуализации понятия о предмете осуществляются следующие ментальные операции: 1) выделение необходимых, характерных (обязательных) признаков предмета, отличающих его от других предметов; 2) выделение референциальных признаков; 3) обобщение; 4) составление понятия о предмете; 5) определение объема понятия, как совокупности вещей, охваченных данным понятием; 6) определение содержания понятия как совокупности объединенных в нем признаков одного или нескольких предметов. Так, для концептуализации термина «кредит» необходимо выделить в нем обязательные признаки, отличающие экономический термин от слова «кредит», использующегося в языке.

Для экономического термина «кредит» отличительным признаком, позволяющим разграничивать содержание понятия этого термина от общеупотребительного термина «кредит» является то, что в экономическом термине главным является компонент «деньги, выданные лицу, которому оказано доверие с условием своевременного возврата денег в условленный срок». В общеупотребительном термине «кредит» в значении «несие» главным признаком является то значение, согласно которому «кредит» выдается и в том случае, когда лицо не вызывает доверие, так как может не возвратить деньги. Слово «несие» в арабском языке (несийе) обозначает недоверие, однако выдается кредит и в том случае, если лицо, взявшее кредит, не сможет его возвратить.

На основании этих данных один термин отграничивается от другого, так как обязательные и необходимые признаки указывают на отличия одного термина от другого. Так, *кредит компенсационный* (позволяющий компенсировать затраты) и *кредит авальный* не обозначают одно и то же, а имеют разные содержания. *Кредит авальный* означает «кредит банка на покрытие гарантируемого обязательства клиента в случае, если последний не может сделать этого самостоятельно [7, с. 403].

Экономическая терминология характеризуется принципом системной организации. Это система экономических терминов, которые сведены благодаря дифференциальным когнитивным признакам – способности выражать понятия из области экономики в группу, совокупность. При этом термины экономики объединяются в одну совокупность на основании соотносительности содержания их понятий, которые коррелируются друг с другом. Для экономических терминов связь с экономическими понятиями и понятийной системой является их базовой характеристикой. В терминотермине экономики термины соотносятся между собой, находясь в коррекционных и иерархических отношениях. Они реализуются в процессе соподчинения простых терминов номинативно-терминологическим единицам – ключевым понятиям экономики, базовым фундаментальным терминам. Кроме того, в системе терминологий важной особенностью термина является его когнитивно-дефинитивная значимость. Термин, выражая специальное понятие, например, экономическое, становится носителем и хранителем фрагмента экономической информации. В рамках терминотермине термин начинает поиск своего пространства внутри познания. «Этот поиск связан с необходимостью проведения им классифицирующей понятийной дефиниции, определения через ближайший род (*genus proximum*) и видовое отличие (*differentia specific*). В ходе понятийно-языковой классификации и категоризации подчеркивается вначале нечто, характерное для целого ряда объектов, а затем определяется нечто, характерное только для данного объекта, специфическое только для него. И эта классификация приводит к выделению родовых (базовых, опорных, фундаментальных) тер-

минов, приведение их в одну систему, группу на основе общности признаков.

Концептуализация понятия «кредит» предполагает формирование определения о предмете на основе составления понятия о предмете. Для этого следует выделить необходимые и характерные признаки:

1) *необходимые признаки*: оказание доверия; выдача денег при условии своевременного возврата лицу, учреждению, оказавшему доверие; 2) *характерный признак*: оплата дополнительного вознаграждения; экономические знания о том, когда и в какой форме можно представить кредит определенному лицу, при каком условии; знания о правилах выдачи кредита.

Подобное осмысление информации на основе учета необходимых и характерных признаков ведет к составлению. Понятия о предмете, семантизации понятия о нем, что ведет к концептуализации процессу «образования и формирования концептов в сознании» [5].

Терминологический концепт включает в свою структуру прежде всего: понятийный компонент дающий информацию о научном понятии; значимостный компонент, показывающий его место в лексико-фразеологической системе языка; культурно-ментальный компонент, дающий представление о термине как культурном артефакте, созданном человеком, работающим в сфере профессиональной деятельности, показывающий ценностные ориентации, нормы, установки профессионалов, работающих в каких-либо профессиональных структурах; языковая составляющая, способствующая экспликации терминологического концепта в языке; номинативный способ объективирования.

Терминологический концепт формируется в сознании человека из его непосредственного чувственного опыта – восприятия мира органами чувств, предметной деятельности человека, мыслительных операций с уже существующими в его сознании концептами, из языкового общения.

Вслед за концептуализацией, т.е. выделением концепта осуществляется операция категоризации, т.е. каждый термин соотносится с определенной терминологической категорией, на основании тождества разные термины подводятся под одну категорию. Категоризация, по словам авторов «Краткого словаря когнитивных терминов» – это процесс образования внешнего и внутреннего мира человека соотносительно сущностным характеристикам его функционирования и бытия, упорядоченное представление разнообразных явлений через сведение их и мень-

шему числу разрядов или объединений и т.п., а также результат классификационной (таксономической деятельности). Представим процесс категоризации на примере экономической категории «Кредит: I) В денежной или товарной форме на условиях возвратности и обычно и уплатой процентов» [7, с. 402]. II) Выделение признаков, характеризующих эту экономическую категорию: 1) оказание доверия: а) выдача денег в денежной или товарной форме; б) возврат денег; в) выплата кредитором процентов; г) наличие гарантируемого обязательства, данного клиентом; д) определение видов кредита; е) определение цели кредита; ж) определение срока возвращения кредита. III) Сведения всех терминов, имеющих данные признаки в одну экономическую категорию и классификация их по видам. Кредит краткосрочный или долгосрочный: кредит банковского консорциума, кредит краткосрочный, кредит долгосрочный, кредит мост, кредит ломбардный, кредит дилерский, кредит онкольный, кредит овернайт, кредит рамбурсный и др. Виды кредита: кредит потребительский, кредит правительства, кредит по поручительству, кредит по подписи, кредит покупательский, кредит продовольственный, кредит под обеспечение, кредит-нота, кредит налоговый, целевой, кредит на открытие аккредитивов, кредит открытый, кредит отзывной, кредит «стнед-бай» и др. Процесс кредитования (наименование операций): кредитование безлимитное, кредитование по остатку, кредитование по остатку, кредитование по простому банковскому счету, кредитование внешней торговли, кредитование по остатку, кредитование по товарообороту и др. Наименование лиц, получающих и выдающих кредит: кредитор необеспеченный, кредитор «младший», кредитор конкурсный, кредитор по денежным обязательствам, кредитор предпочтительный, кредитор по закладной, кредитор субординированный, кредитор «старший» и др.

Таким образом, терминологический концепт отличается от других концептов, так как не включает в свою структуру образный компонент. Хотя, термины могут образоваться путем метафорического или метонимического переосмысления, термин безобразен. Понятийный компонент его дает научную информацию о каком-либо предмете мысли, процессе, действии. Значимостный показывает на его место в лексико-грамматической системе языка; Культурно-ментальный слой показывает на нормы, ценности, поведение, менталитет деятелей, работающих в какой-либо сфере экономической деятельности. Языковой слой – это способ представления концепта через языковые единицы.

Библиографический список

1. Болдырев, Н.Н. Типы знания и их репрезентация в языке. – Тамбов, 2007.
2. Володина, Н.М. Когнитивно-информационная природа термина. – М., 2000.
3. Даниленко, В.П. Терминология современного языка, науки // Терминоведение и терминография в индоевропейских языках. – Владивосток, 1987.
4. Лейчик, В.М. Проблемы отечественного терминоведения в конце XX века // Вопросы филологии. – 2000. – № 1.
5. Болдырев, Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1.
6. Гиздатов, Г.Г. Когнитивные модели в речевой деятельности. – Алматы, 1997.
7. Большой англо-русский экономический словарь. – М., 2005.

Bibliography

1. Boldihrev, N.N. Tipih znaniya i ikh reprezentaciya v yazihke. – Tambov, 2007.
2. Volodina, N.M. Kognitivno-informacionnaya priroda termina. – M., 2000.
3. Danilenko, V.P. Terminologiya sovremennoyo yazihka, nauki // Terminovedenie i terminografiya v indoevropayskikh yazihkakh. – Vladivostok, 1987.
4. Leychik, V.M. Problemih otechestvennogo terminovedeniya v konce XX veka // Voprosih filologii. – 2000. – № 1.
5. Boldihrev, N.N. Konceptualnoye prostranstvo kognitivnoy lingvistiki // Voprosih kognitivnoy lingvistiki. – 2004. – № 1.
6. Gizdatov, G.G. Kognitivniye modeli v rechevoy deyatel'nosti. – Almatih, 1997.
7. Bol'shoy anglo-russkiy ehkonomicheskiy slovar'. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 16.11.12

УДК 371:351.851

Abisheva C.M., Dossanova A. Zh., Tlegenova K.A. THE PROBLEM OF THE MENTAL LEXICON OF THE LANGUAGE WORLD PICTURES. The peculiarities of the conceptualization and representation of the mental lexicon in the world language pictures are dealt with in the article.

Key words: mentality, sense, culture sense, selectivity of the consciousness, ideographic concretization, conceptualization.

К.М. Абишева, д-р фил. наук, проф. университета «Туран-Астана», г. Астана, E-mail: abishevakt@mail.ru; **А.Ж. Досанова**, канд. пед. наук, доц. университета «Туран-Астана», г. Астана, E-mail: dosanova_a@inbox.ru; **К.А. Тлегинова**, канд. пед. наук, доц. Казахского университета экономики и международной торговли, г. Астана, E-mail: T_kulian@mail.ru.

ПРОБЛЕМА МЕНТАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНА ЯЗЫКОВЫХ КАРТИН МИРА

В статье рассматриваются особенности концептуализации и репрезентации ментального лексикона в языковых картинах мира.

Ключевые слова: ментальность, менталитет, смысл, культурный смысл, селективность сознания, идеографическая конкретизация, концептуализация.

Изучение языка как формы мышления человека с позиций когнитивного подхода позволило, по мысли Д. Вундерлиха и К. Кауфманна, рассмотреть ментальные основы понимания и продуцирования речи с точки зрения того, как структуры языкового знания представляются («репрезентируются») и участвуют в переработке информации).

Исследование связи ментальных основ языковых единиц и их влияния на формирование смысла предпринималось в разных науках: в когнитивной антропологии, в рамках психолингвистики, в когнитивной лингвистике.

В когнитивной антропологии, рассматривается система ментальной организации элементов культуры, которые неадекватны в разных языках, поскольку у каждого народа система восприятия, мышления, поведения, эмоций различна. В психолингвистике акцентируется внимание на связи языковых знаков с ментальными образами.

По мысли Е.Ф.Тарасова, за каждым языковым знаком стоят ментальные образы, поэтому в процессе межкультурного общения партнеры должны не только знать язык другого коммуниканта, но и ассоциировать с языковыми единицами ментальные образы другой культуры, обладать общностью сознания: «общество, предоставляя каждому индивиду культуру для присвоения и построения своей личности, позволяет ему формировать себя, с одной стороны, как целостного общественного человека, а с другой стороны, ограничивает его рамками своей культуры, объемом культурных предметов. Именно общность присвоенной культуры обеспечивает возможность знакового общения, когда коммуниканты, манипулируя в межкультурном пространстве телами знаков, могут ассоциировать с ними одинаковые ментальные образы» [1, с. 9].

В когнитивной лингвистике изучаются направления связи менталитета как специфического способа восприятия и понимания действительности с семантикой языковых единиц.

В языкознании исследуются проявления ментальности, определяются как «миросозерцание в категориях и формах родного языка, в процессе познания соединяющее интеллектуальные, духовные и волевые качества национального характера в типичных его проявлениях» [2, с. 15] в категориях языка.

В работах О.Г. Почепцова рассматриваются две формы ментальности: языковая ментальность, фразовая ментальность [3]. Языковая ментальность тесно связана, по мысли О.Г. Почепцова, с особенностями мышления народа, она проявляется в концептах языка. Когнитивная семантика исследует семантику языковых единиц «как результат определенного способа осмысления мира на основе соотношения языковых значений с конкретными концептами и категориями, т.е. как отражение процессов концептуализации и категоризации в языке».

Анализ различных попыток изучения связи ментальности с лексическими единицами языка показал, что особенности ментальной репрезентации лексикона предпочтительно рассматривать в рамках новой науки – когнитивной семантики, предметом исследования которой является не только концептуалистическая теория значения, когда значение выражения не может быть сведено к объективной характеристике ситуации, описываемой высказыванием: не менее важным является и ракурс, выбираемый концептуализатором при рассмотрении ситуации и для выразительного портретирования. Полная семантическая характеристика выражения устанавливается на основе таких факторов, как уровень конкретности восприятия ситуации, фоновые предположения и ожидания относительная выделенность конкретных единиц и выбор точки зрения (перспективы) на описываемую сцену [4].

В когнитивной семантике акцентируется внимание не только на теории значения, но и изучается смысл слова. Именно изучение смысла слова, по выражению В.В. Колесова, составляет предмет изучения народной ментальности, которая исследует не значение слова в контексте-синтагме языка, а смысл словесного знака в культурной парадигме-системе. А это предполагает углубление в содержательные формы слова [2].

Углубленное изучение содержания слова предполагает выявление того, что стоит за языковым знаком, что представлено в структурах сознания, какие ментальные образы и культурные смыслы образуют содержание слова. Поэтому в современной

когнитивной семантике используется комплексная парадигма, основанная на принципах смежных наук: когнитивной лингвистики, лингвокультурологии, культурологии, этнопсихолингвистики, языкознания. Только на основе учета принципов разных наук можно выявить особенности ментальной концептуализации и репрезентации знаков в языковых картинах мира, потому что концепт как мыслительная структура вербализует через посредство языковых единиц ментальные представления народа, его ценностные установки (философия, культура), обладает культурным смыслом, содержит признаки национальных менталитетов (этнология, этнопсихолингвистика). Концептуализация понятия о предмете в разных языковых картинах мира неадекватна, так как отражательная деятельность сознания в разных народах специфична. По мысли А.П. Кломарова, национальная специфика лексики обусловлена следующими факторами: селективной направленностью сознания – отражательной деятельностью; языки отличаются избирательностью признаков отражения; один и тот же объект «схватывается» по разным признакам; особенностью географических, климатических условий жизни народа; с особенностью социального, хозяйственного развития жизни народа; особенностью культурного, эстетического развития народа; особенностью эмоционального, психического склада народа, национальной психики, национального характера, темперамента, самосознания [5].

Этноцентричность знаний слов и их культурных смыслов, действительно, отражает особенности национального менталитета, связана с особенностями проживания народов в какой-либо природно-географической нише, с особенностями их хозяйственной деятельности. Так, Д. Кишибеков утверждает, что проживание казахов в бескрайней степи, кочевой образ жизни способствовали реализации особого восприятия окружающей действительности через призму их хозяйственной деятельности [6]. И это способствовало развитию особого миросозерцания казахов, восприятию окружающего мира через призму кочевого образа жизни, что привело к появлению в языке множества видовых наименований животных, наименований предметов ухода за ними в отличие от культур, в которых такие понятия могут быть представлены в основном как родовые, например, в казахском языке существует до пятисот наименований лошадей, тогда как в русском и в английском языках их значительно меньше, да и представлены они, в основном, как родовые понятия *лошадь, конь, horse* и др.

Тенденция к специализации наименований приводит к расширению гипонимии, когда в процессе познания народами окружающего мира, объекты мира схватываются по разным признакам. Познание при этом определяется разной степенью охвата языком-сознанием реальности «вширь» и «вглубь». Разная степень глубины познания объектов мира зависит от того, насколько народам необходимо познание какого-либо фрагмента мира. Так, казахам для развития животноводства, ухода за скотом необходимы знания, касающиеся сведений о «төрт түлік», т.е. четырех видах скота (лошадь, корова, верблюд, овца), тогда как для индейцев значимы познания в области рыбной ловли, рыбоводства. В русской культуре акцентируется внимание на познании объектов земледельческой деятельности, на знании культур, растущих в данной природно-географической среде. Продукты земледелия, растущие только в данной экологической нише, например, гречка, подсолнух, продукты их (растительное масло) в другой культуре неизвестны, так как в Италии, Франции, Англии используется оливковое масло.

Для Греции и Англии характерны другие гносеологические позиции, что также связано как с отражательной деятельностью сознания этих народов, так и с необходимостью глубины познания объектов их хозяйственной деятельности, в частности, рыболовства и мореходства.

Именно когнитивное мировосприятие окружающей природы, познание ее соответственно потребности хозяйственной деятельности народов способствует различной структуризации мира в языковой картине мира. Ментальной обусловленности лексикона способствуют и культурные модели, которые направляют вектор концептуализации, способствует неадекватной когнитивной репрезентации объектов мира в разных языках.

Культура – это совокупность знаний, опыта, верований, ценностных установок, отношений, значений, иерархических связей, религии, понятий о времени, пространстве, ролях, концептов вселенной, а также материальных объектов.

В каждой культуре имеются универсальные и специфические компоненты. Культуры обладают как сходством, так и относительностью. В каждой культуре имеются универсальные культурные стандарты: традиции, обычаи, обряды, ритуалы.

Но и они отличаются друг от друга своими культурными сценариями, которые одно и то же понятие культуры репрезентируют по-разному: «В различных обществах и социальных группах люди говорят по-разному, причем не только с точки зрения лексики и грамматики. Различные способы речевого поведения глубоки и образуют систему. Они отражают различные культурные ценности или как минимум различия в иерархии культурных ценностей [7].

Локальная культура как набор этноинтегрирующих и этнодифференцирующих признаков, свойств может быть как средством общения, так и средством разобщения. Локальная культура является средством общения внутри этноса благодаря этноинтегрирующей функции языка между близкими культурами, между культурами с небольшой дистанцией различий, а также

в тех случаях, когда особенности чужой локальной культуры опознаются на фоне собственной культуры.

Средством же разобщения локальная культура будет, во-первых, в тех случаях, когда общение направлено «на вонне», на другой этнос; во-вторых, когда культурологическая дистанция между коммуникантами окажется существенной; в-третьих, когда коммуниканты опознают и не понимают культурологических дейксисов, свидетельствующих о принадлежности к другой культуре. К таким дейксисам, указывающим на принадлежность к другой культуре, относятся, во-первых, различия в культурных сценариях; во-вторых, различия реализации разного рода операций, их набора, необходимого для реализации культурных артефактов; в-третьих неадекватность культурного смысла объектов артефактов культуры; в-четвертых, неадекватность ценностных ориентаций этносов в отношении объектов мира.

Культурный смысл артефактов может быть неадекватным у разных народов вследствие различия ценностных ориентаций и ценностных установок народов, различая их мировоззрения, верований и т.д. Так, не совпадают ценностные ориентации народов в отношении лексики цвета синий, көк, коричневый – қоңыр, черный – black, қара, желтый – сары, у русского, казахского и английского народов, (см. Таблицу 1).

Таблица 1

Ценностные ориентации народов в отношении лексики цвета

Лексика цвета	Ценностные ориентации народов	Культурный смысл
Синий Көк blue	Русские: обозначение цвета, негативная ориентация <i>синий чулок</i>	добро
	Казахи: божество Тенгри, культ неба, положительная ориентация	Көк – божественное: <i>көк аспан; көк жарылқасын, көк соққыр</i> (проклятье)
	Англичане: обозначение цвета, а также негативная ориентация: <i>blue stock</i>	
Черный қара	Русские: отрицательная ценностная ориентация: <i>черный день, черный ворон</i> (сглаз, ведьма), <i>черный враг</i>	Зло, горе, негативный смысл нечистая сила
	Казахи: отрицательная и позитивная ценностная ориентация: <i>қара бауыр, қара бет, қара жүрек, қара күш, қара торы</i> (приятная смуглота)	Зло, жестокость, черствость
	Англичане: <i>black sheep, black man, black mail, black soul</i> и др.	Зло, горе

Таким образом, анализ особенностей ментального лексикона в разных языках показал, что различия в смыслах слов, неадекватность их, наличие в языках родо-видовых отношений или их отсутствие, неадекватная представленность понятий о предмете объективной действительности зависит от специ-

фики менталитета народа, его психического склада, верований, ценностных ориентаций и ценностных установок. А они, в свою очередь, обусловлены особенностями экологической ниши этноса, спецификой гносеологических позиций народа при познании мира.

Библиографический список

1. Тарасов, Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания: формирования и функционирование. – М., 2000.
2. Колесов, В.В. Язык и ментальность. – СПб., 2004.
3. Почепцов, О.Г. Языковая ментальность: способ представления мира // Вопросы языкознания. – 1960. – №6.
4. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1996.
5. Комаров, А.П. К природе общего и особенного в семантике языков // Национально-культурная ориентация при обучении иностранным языкам в вузе. – Бишкек, 1991.
6. Кішібеков, Д. Қазақ менталитеті: кеше, бүгін, ертең. – Алматы, 1999.
7. Вежбицкая, А. Изучение лексики и грамматики через посредство прагматики. – М., 2001.

Bibliography

1. Tarasov, E.F. Mezskulturnoe obshchenie – novaya ontologiya analiza yazhkovogo soznaniya: formirovaniya i funkcionirovanie. – M., 2000.
2. Kolesov, V.V. Yazhik i mentalnostj. – SPb., 2004.
3. Pocheptov, O.G. Yazhkovaya mentalnostj: sposob predstavleniya mira // Voprosih yazhkoznaniya. – 1960. – №6.
4. Kratkij slovarj kognitivnih terminov. – M., 1996.
5. Komarov, A.P. K prirode obthego i osobennogo v semantike yazhkov // Nacionaljno-kuljturnaya orientaciya pri obuchenii inostrannim yazhkam v vuze. – Bishkek, 1991.
6. Kішібеков, Д. Қазақ менталитеті: кеше, бүгін, ертең. – Алматы, 1999.
7. Vezhbickaya, A. Izuchenie leksiki i grammatiki cherez posredstvo pragmatiki. – M., 2001.

Статья поступила в редакцию 14.11.12

УДК 378.147

Alekseev V.I. EDUCATIONAL INFORMATION TECHNOLOGIES: HISTORY AND DEVELOPMENT PROSPECTS.

In article the analysis of history of development of information technologies in pedagogical process, from the first written to modern computer manuals is carried out, synthesis of domestic and foreign experience of use of the automated tutorials is presented. Various ideas of theoretical bases of computer training and didactic principles of development of pedagogical software are considered.

Key words: educational information technologies, theoretical bases of computer training.

В.И. Алексеев, д-р пед. наук, доц., ФГБОУ ВПО «Дальрыбвтуз», г. Владивосток,
E mail: Alekseevvi48@yandex.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В статье осуществлен анализ истории развития информационных технологий в педагогическом процессе, от первых письменных до современных компьютерных учебных пособий, представлено обобщение отечественного и зарубежного опыта использования автоматизированных средств обучения. Рассмотрены различные представления о теоретических основах компьютерного обучения и дидактические принципы разработки педагогических программных средств.

Ключевые слова: образовательные информационные технологии, теоретические основы компьютерного обучения.

Задача по подготовке высококвалифицированных специалистов требует реализации персонализированного образования [1], которое может быть осуществлено лишь посредством ИТ технологий. Лишь в рамках информационной образовательной технологии можно создать дидактическую систему, в которой:

1) управление познавательной деятельностью циклично;
2) осуществляется направленный информационный процесс;

3) используется автоматизированная система управления. Данная технология базируется на обмене информацией. Именно информационный обмен является основой функционирования всего живого, начиная от клетки и вплоть до многоклеточных организмов. Информационный обмен, базирующийся на сигнальной знаковой форме, обеспечил формирование человеческих обществ.

Академик Н.Н. Моисеев считал, что непосредственно человечество начало свою историю с момента появления системы передачи информации «Учитель». Именно для передачи опыта старших, т.е. для обучения, потребовалось развить вторую сигнальную систему, систему обмена взаимосвязанными словесными сообщениями [2]. При этом первый набор словесных знаков можно считать первой базой знаний. На следующем этапе развития информационных технологий была сформулирована письменность. В 4-3 тысячелетия до н.э. появились книги в различном исполнении, на различных материалах (папирус, камень, глиняные таблички и т.п.). Лишь в 13 веке появились книги, сделанные на бумаге.

История применения письменных трактатов в качестве учебных книг уходит к временам античной культуры, к периоду создания своих трудов Платоном и Аристотелем. В связи с трудоемкостью рукописного тиражирования книги в университетах XII–XVIII вв. имелись только в единичных экземплярах, которые использовались лишь преподавателем в качестве пособия для преподавания.

Книгопечатание в Европе возникло в 40 гг. 15 века (И. Гутенберг) и быстро распространилось по всем странам. Но только в первой половине XVII века, Ян Амос Коменский инициировал печатание учебных книг, теоретически обосновав значение книги в роли массового учебного средства. Он создал и описал в трудах: «Великая дидактика», «Открытая дверь к языкам», «Мир чувственных вещей в картинках» и др. свою педагогическую систему, основанную на принципах систематичности и наглядности. Это был третий этап развития информационных образовательных технологий. Долгое время теория Я.А. Коменского и методика создания согласно ее постулатов учебников, пребывала в забвении. И только в XIX в. русский педагог К.Д. Ушинский обратил внимание на необходимость организации учебной деятельности учащихся в книге «Родное слово», в которой организует деятельность учащихся по усвоению, содержащейся в книге информации. Однако в учебниках, созданных по образцу К.Д. Ушинского система управления учебным процессом является разомкнутой, и результат усвоения не может быть высоким для всех учащихся [2].

Наиболее существенные изменения после появления учебников в информационной технологии обучения следует считать внедрение технических средств демонстрации экранных пособий, а также создание автоматических устройств для контроля знаний, разработанных в 1926 г. Прессли [2].

В рамках идеологии разработки дидактических материалов для автоматизированного контроля знаний появились так называемые «программированные учебники». В такого рода учебных книгах удалось реализовать циклическое управление познавательной деятельностью учащихся. Но при этом отсутствовала

возможность преподавателя одновременно координировать деятельность всех учащихся группы.

Новые информационные технологии обучения, основанные на обработке информации и решении задач с помощью ЭВМ и опирающиеся на достижения теории искусственного интеллекта, начали развиваться после усовершенствования Б. Скиннером и Н. Краудером принципов программированного обучения [1]. В высокоразвитых странах с шестидесятих годов стало уделяться большое внимание исследованиям по созданию автоматизированных обучающих систем на базе ЭВМ [3].

Как известно, с 1976 года началась история развития персональных компьютеров. Стефан Возняк и Стив Джобс создали первый вариант персонального компьютера «Apple», предназначенный для видеоигр, имевший возможности для программирования и пошедший в серию.

В 1979 г. Министерство образования СССР разработало план внедрения вычислительной техники в учебные заведения. К тому времени уже был накоплен опыт по применению обучающих машин и цифровых вычислительных машин. При этом возник вопрос об использовании ЭВМ не только для автоматизации научных исследований и управления учебным процессом, но и непосредственно в учебном процессе и не только в качестве объекта изучения, но и в качестве средства обучения [4].

В 1986 г. Министерство образования СССР, которое возглавил тогда ректор Московского химико-технологического института Г. Ягодин, организовало обучение преподавателей высшей школы работе на ЭВМ. Правда, отечественная техническая база существенно отставала от появившегося в том же году РС XT/286. Но банк обучающих программ при НИИВШ уже в 1989 году насчитывал более 7000 педагогических программных средств ППС.

К середине 80-х гг. практический опыт показывал, что ЭВМ может обеспечить индивидуализацию обучения при достаточном уровне интеллектуальности обучающей программы, если будет оцениваться не только правильность выборочных ответов [4], но и анализироваться характер ошибок и также давать рекомендации по особенностям учебных элементов, изучение которых позволило бы исключить данные ошибки. Накопленные ППС не получили широкого распространения.

С одной стороны, как считал В.М. Монахов, причина заключается в незаинтересованности учителей в использовании программ, а с другой стороны, основное количество их было направлено лишь на отработку отдельных практических навыков и обеспечение справочными данными, т.е. решаемые ими задачи не вносили существенных качественных изменений, а внедрение требовало существенных материальных затрат и кардинальной организационной перестройки учебного процесса [5].

Еще перед постановкой задачи компьютеризации высшей школы в 1985 г. Н.Ф. Талызиной была отмечена необходимость организации внедрения компьютеров на основе научных психолого-педагогических закономерностей [6]. Прежде всего, Н.Ф. Талызина подчеркивала следующие функции преподавателя и их особенности при составлении компьютерных обучающих программ:

1. Поскольку усвоение деятельности не может произойти, если учащийся не выполняет ее, то необходим подбор таких заданий, которые требуют определенных мыслительных операций. Так как одни и те же знания могут применяться во множестве различных видов деятельности, их отбор должен быть соотнесен с целями обучения.

2. При предъявлении заданий должны раскрываться не только ситуация, обуславливающая поиск того или иного способа деятельности, но предписываемая форма конечного результата.

3. Учащемуся не только предъявляют, формулируют мотивацию, раскрывают содержание деятельности, но и четко фиксируют ее в виде графа-схемы.

4. Обязательно организуется обратная связь для фиксации, обработки и хранения сведений о выполнении обучаемым учебной деятельности. На основе этого вырабатываются и реализуются корректирующие воздействия [6].

В 1988 г. обобщение отечественного и зарубежного опыта компьютеризации обучения было представлено Е.И. Машбицем [7]. Был сделан лежащий в рамках вышеуказанного вывод о том, что базирующееся на психолого-педагогическом фундаменте проектирование обучающих компьютерных программ требует спланировать весь процесс обучения в целом и лишь затем, осуществляя его машинную реализацию.

Компьютер сам по себе не является основой решения всех проблем обучения, но как средство обучения он подходит для выполнения следующих функций:

- 1) значительно расширять возможности учебной информации;
- 2) позволяет усиливать мотивацию учения;
- 3) активно вовлекать в учебный процесс;
- 4) намного расширять наборы приемлемых учебных задач;
- 5) качественно изменять контроль за деятельностью учащегося, обеспечивая гибкость управления учебным процессом;
- 6) способствовать формированию у учащихся рефлексии своей деятельности.

Рассматривая теоретические основы компьютерного обучения, Е.И. Машбиц вводит представление об объекте проектируемой обучающей программы, который трактуется как система деятельности учебной и обучающей. Проектирование учебной деятельности рассматривается как иерархический процесс. На каждом уровне проекта имеются свои психолого-педагогические проблемы. Решение проблем более высокого уровня является предпосылкой решения проблем нижнего уровня, т.е. «...изучение психологических механизмов обучения (концептуальный уровень) является предпосылкой исследования взаимодействия основных компонентов способов управления (технологический уровень). Определение места компьютера в учебном процессе (технологический уровень) является необходимой предпосылкой для определения обучающих функций, которые целесообразно возложить на компьютер (операционный уровень)» [7].

А.В. Могилев и С.А. Титаренко предлагают использовать следующие дидактические принципы при разработке педагогических программных средств:

1. Системность – предполагает первоначальную разработку и обоснование формализованной модели предметной области при проектировании соответствующей программы и пакетов программ и целостных курсов, совместное использование вычислительной техники и традиционных форм обучения.
2. Активность – обучаемый сам управляет процессом обучения, задает уровень помощи и подробности изложения материала.
3. Поэтапное преодоление трудностей – постепенное нарастание сложности.
4. Связь теории с практикой – раскрытие значимости знаний в реальной жизни, при этом компьютер обладает уникальными возможностями моделирования, в том числе и имитационного.
5. Наглядность – должна применяться разумно в соответствии с содержанием обучения.
6. Сочетание индивидуальной и коллективной деятельности.
7. Эффективность – применение педагогических программных средств должно быть целесообразным [8].

Несколько позже анализ педагогической целесообразности использования программных средств и систем на основе технологии программных средств учебного направления проведен И.В. Роберт [9]. При этом сформулированы дидактические требования, предъявляемые к данным программным средствам, определены подходы к оценке их качества, структура учебно-методического комплекса.

В этой работе делается весьма важный вывод о том, что «математизация и информатизация предметных областей, интеллектуализация учебной деятельности, общие интеграционные тенденции процесса познания окружающей информационной, экологической, социальной среды, поддерживаемые использованием средств новых информационных технологий (СНИТ), приводят к расширению и углублению изучаемых предметных областей, интеграции изучаемых предметов. Это обуславливает изменение критериев отбора содержания учебного материала» [9].

Целесообразность применения СНИТ определяется их использованием в качестве средства визуализации учебной информации, средства формализации знаний о предметном мире,

инструмента измерения, отображения и воздействия на предметный мир. СНИТ и компьютер, отмечает И.В. Роберт, следует рассматривать как элементы системы средств обучения.

В Самарском государственном аэрокосмическом университете была разработана технология создания (методика проектирования и инструментальная среда для автоматизации подготовки) комплексов методических программно-информационных средств компьютерной поддержки процесса обучения [10]. При этом особое значение придается методическим аспектам создания программных средств информационных технологий обучения, так как именно на этапе подготовки учебного материала для наполнения баз данных автоматизированных обучающих систем и электронных учебников, при подготовке сценариев работы с компьютерными системами закладывается уровень качества таких средств обучения.

При исследовании применимости экспертных систем выявлены два типа знаний и соответственно была проведена классификация учебных компьютерных систем, положенная в основу построения Комплексов автоматизированных дидактических средств (КАДИС).

Основное назначение автоматизированного учебного курса (АУК) в системе КАДИС – осмысление и закрепление теоретического материала, контроль знаний по изучаемой теме. АУК содержит не только информационную часть, но и программные средства, позволяющие проводить обучение и контроль по сценариям, заданным преподавателем, разработчиком АУК.

Тренажеры комплексов системы КАДИС предназначены для формирования и развития практических умений и навыков, развития интуиции и творческих способностей, ускоренного накопления профессионального опыта. Обучение на тренажерах ведется в ходе решения специально подобранных задач с использованием математических моделей изучаемых объектов и процессов в режиме управляемого причинно-обусловленного исследования.

Учебные ППП (пакет педагогических программ), в состав которых могут входить элементы систем автоматизации профессиональной деятельности (САПР, ЭС, АСНИ и т.п.), используются для решения учащимися различных задач по тематике комплекса, возникающих, например, в ходе курсового или дипломного проектирования. Процесс учебной работы проходит при этом в режиме свободного учебного исследования и близок по своему характеру к профессиональной деятельности специалиста.

Рациональная, дидактически обоснованная последовательность усвоения учебного материала предполагает следующий порядок работы с комплексами системы КАДИС:

- изучение теоретического материала по пособию;
- осмысление и закрепление теории с помощью АУК;
- приобретение и развитие практических умений, ускоренное накопление профессионального опыта на тренажерах;
- задач по тематике комплекса с помощью ППП.

Таким образом, различным компьютерным средствам поддержки процесса обучения в системе КАДИС определена своя дидактическая ниша в соответствии с их возможностями.

Комплексы системы КАДИС представляют собой своеобразные компьютерные учебники, которые могут разрабатываться по отдельным темам, учебным дисциплинам, отраслям знаний. Физически каждый комплекс упаковывается в специальной книге-обложке, в карманах которой размещают учебное пособие, дискеты с АУК, тренажерами, учебными ППП. Такая упаковка удобна для хранения, транспортировки, презентации, тиражирования комплекса.

Далее в работе А.В. Соловова рассмотрено проектирование комплексов автоматизированных дидактических средств, автоматизированных учебных курсов (АУК), сценариев инженерных тренажеров, применение когнитивной компьютерной графики.

Оценивая предполагаемую типологию создания и использования компьютерных систем учебного назначения, следует отметить высокий дидактический уровень, что выражается в учете психологических механизмов усвоения знаний и наличии достаточно четких рекомендаций. Важную роль при проектировании учебных курсов авторы отводят показателям, определяющим дидактические цели, и рекомендуют брать за основу выделяющиеся своей системностью и логичностью исследования В.П. Беспалько, изложенные в «Теории учебника» [11].

Цикл обучения, как следует из психолого-педагогической теории, включает ряд этапов, которые должен пройти обучаемый, а преподаватель должен их организовать. Начальные этапы учебной деятельности включают формирование мотивации и целеполагание. Обучающий должен располагать однозначно и конструктивно представленными целями обучения по всему учебному курсу и в соответствии с ними производить отбор

и структурирование материала, разрабатывать аппарат контроля в соответствии с целями и содержанием обучения [11].

Несколько иной была позиция представителей психолого-педагогического направления школы Н.Т. Талызиной [12], развивавших контекстный подход к отбору содержания образования. На основе знаково-контекстной концепции А.А. Вербицкого [13] в РосНИИ Информационных систем была разработана концепция о трех поколениях компьютерных обучающих программ [14].

Первое поколение программ представляло собственно электронные версии учебников. Второе – электронную версию в гипертекстовом варианте.

Компьютерная обучающая программа третьего поколения должна реализовывать объектно-ориентированное обучение, что выражается следующим образом:

- в содержании предметный мир должен быть представлен как целостность;

- компьютерный учебник должен обеспечивать не только передачу и усвоение основ научных знаний, но и выступать как средство проектирования, моделирования и исследования мира, построенного обучающимися [5].

Таким образом, возникает проблема разработки соответствующей образовательной поддерживающей среды, включающей электронный учебник и базу данных, экспертную систему, и систему реализации технологии «Виртуальной реальности».

Дальнейшее развитие образовательных информационных технологий в действительности не стало реализовываться в направлении компьютерных обучающих программ третьего поколения. Достаточно рассмотреть содержания как региональных (Владивосток, 1993), так и столичных конференций. В частности на Всероссийской конференции «Компьютерные технологии в высшем образовании» (Санкт-Петербург, 1994) было представлено

около 300 докладов. И из анализа тематик представленных докладов следует, что созданию обучающей программы по целостной дисциплине не было посвящено ни одного доклада.

Фактически такое положение в сфере образовательных технологий не изменилось. Очевидно, в связи с большими временными затратами, отсутствием административной поддержки и недостатком финансов на проведение разработок и времени на отладку компьютерных программ, авторы охватывают обычно лишь одну или несколько тем, а не весь курс в целом. В результате определенный предмет обеспечивается электронной версией учебного пособия или набором программ по отдельным темам разных авторов, возможно и хороших по отдельности, но не образующих единую дидактическую систему ни по целям, ни по стилю оформления и подаче материала. Поэтому часто преподаватели начинают разрабатывать учебные занятия с использованием профессиональных пакетов прикладных программ типа Matematica, Advanced Grapher, HyperChem, ChemOffice. В частности в Дальрыбвтузе разработан и уже более 10 лет и используется в учебном процессе в рамках дисциплин «Прикладная молекулярная биология» и «Биофизические основы жизнедеятельности гидробионтов» цикл лабораторных работ с использованием пакета «MolGraph», студентам предоставляется возможность моделировать на ПК пространственное строение молекул и их изменение в процессе реакций.

В заключение следует отметить правоту В.П. Беспалько о том, что «нынешнее применение компьютеров – чисто экстенсивное». А педагогические технологии должны строиться не на использовании, а на участии в образовательном процессе компьютеров [1]. Таким образом, на пути развития образовательных информационных технологий еще много нерешенных проблем.

Библиографический список

1. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М., 2002.
2. Моисеев, Н.Н. Человек и ноосфера. – М., 1990.
3. Солсо, Р.Л. Когнитивная психология. – М., 1996.
4. Кузнецов, С.И. Применение ЭВМ в учебном процессе. – М., 1985.
5. Монахов, В.М. Проектирование и внедрение новых технологий обучения // Советская педагогика. – 1990. – № 7.
6. Талызина, Н.Ф. Внедрение компьютеров в учебный процесс // Научные основы советской педагогики. – 1985. – № 12.
7. Машбиц, Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М., 1988.
8. Могилев, А.В. Дидактические принципы в компьютерном обучении / А.В. Могилев, С.А. Титаренко // Педагогическая информатика. – 1993. – № 2.
9. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М., 1994.
10. Соловов, А.В. Информационные технологии обучения в профессиональной подготовке // Высшее образование в России. – 1995. – № 2.
11. Беспалько, В.П. Теория учебника. Дидактический аспект. – М., 1988.
12. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). – М., 1984.
13. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.
14. Агапова О.И., Вербицкий А.А. Конструирование образа мира обучающимися: новый подход к компьютеризации учебного процесса: тр. исслед. центра проблем качества подготовки специалистов / О.И. Агапова, А.А. Вербицкий / под ред. Вербицкого А.А. – М., 1992.
15. Кривошеев, А.О. Проблема развития компьютерных обучающих программ // Высшее образование в России. – 1994. – № 3.

Bibliography

1. Bepaljko, V.P. Obrazovanie i obuchenie s uchastiem kompjyutero (pedagogika tret'ego tihsyacheletiya). – M., 2002.
2. Moiseev, N.N. Chelovek i noosfera. – M., 1990.
3. Solso, R.L. Kognitivnaya psikhologiya. – M., 1996.
4. Kuznecov, S.I. Primenenie EHVМ v uchebnom processe. – M., 1985.
5. Monakhov, V.M. Proektirovanie i vnedrenie novihkh tekhnologiy obucheniya // Sovetskaya pedagogika. – 1990. – № 7.
6. Talizhina, N.F. Vnedrenie kompjyutero v uchebniy process // Nauchniye osnovi sovetskoy pedagogiki. – 1985. – № 12.
7. Mashbic, E.I. Psikhologo-pedagogicheskie problemi kompjuterizatsii obucheniya. – M., 1988.
8. Mogilev, A.V. Didakticheskie principii v kompjuternom obuchenii / A.V. Mogilev, S.A. Titarenko // Pedagogicheskaya informatika. – 1993. – № 2.
9. Robert, I.V. Sovremenniiye informatsionniye tekhnologii v obrazovanii: didakticheskie problemi, perspektivi ispol'zovaniya. – M., 1994.
10. Solovov, A.V. Informatsionniye tekhnologii obucheniya v professional'noy podgotovke // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 1995. – № 2.
11. Bepaljko, V.P. Teoriya uchebnika. Didakticheskiy aspekt. – M., 1988.
12. Talizhina, N.F. Upravlenie processom usvoeniya znaniy (psikhologicheskie osnovi). – M., 1984.
13. Verbitskiy, A.A. Aktivnoe obuchenie v vihshey shkole: kontekstniy podkhod. – M., 1991.
14. Agapova O.I., Verbitskiy A.A. Konstruirovaniye obraza mira obuchayutimisiya: noviy podkhod k kompjuterizatsii uchebnogo processa: tr. issled. centra problem kachestva podgotovki spetsialistov / O.I. Agapova, A.A. Verbitskiy / pod red. Verbitskogo A.A. – M., 1992.
15. Krivosheev, A.O. Problema razvitiya kompjuternihkh obuchayutikh programm // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 1994. – № 3.

Статья поступила в редакцию 16.11.12

УДК 37

Bayborodina N.V. THEORETICAL APPROACHES TO STUDYING OF GRAPHIC REPRESENTATIONS IN THE PODROSTKOVO-YOUTH ENVIRONMENT. On the basis of the theoretical analysis of researches of archeologists, historians, linguists, the sociologists devoted to interpretation of concept, history of its occurrence and development, generalisation of scientific approaches to studying, the concept podrostkovo-youth, under which means of social activity and the youth self-realisation, opening its adaptive propensities, possibilities and aspirations

Key words: deviating behaviour, pedagogical preventive maintenance, the prevention, the gender approach is deepened.

Н.В. Байбородина, заместитель директора по воспитательной работе Ильинской средней (полной) общеобразовательной школы № 1, г. Москва, E-mail: iada.web@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ГРАФИЧЕСКИХ ИЗОБРАЖЕНИЙ И НАДПИСЕЙ В ПОДРОСТКОВО-МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

На основе теоретического анализа исследований археологов, историков, лингвистов, социологов, посвященных толкованию понятия графических изображений и надписей, истории его возникновения и развития, обобщения научных подходов к их изучению, углублено понятие подросткового граффити, под которым понимается средство социальной активности и самореализации подростков, раскрывающее ее адаптивные склонности, возможности и устремления.

Ключевые слова: отклоняющееся поведение, педагогическая профилактика, граффити, предупреждение, гендерный подход.

Впервые интерес к графическим изображениям и надписям возник в рамках археологической и исторической наук. Граффити так называлась одна из техник настенной живописи. Позже археологи стали употреблять этот термин для обозначения всех видов случайных надписей и рисунков на стенах домов.

Среди ученых нет единого мнения относительно понятия, содержания и назначения граффити. Закрепленные словарями определения подчеркивают различные аспекты этого сложного социального явления.

В Британской энциклопедии дается следующее определение: термин «граффити» происходит от итальянского «graffito» и означает «проводить линии», «выцарапывать».

Археологические и письменные источники подтверждают – русские графические изображения и надписи имеют древнюю историю. Как отмечают археологи, писание на церковных стенах было настолько распространено, что запрет на это явление нашел отражение в юридических документах. Известный исследователь церковных графических изображений и надписей С.А. Высоцкий утверждал, что «...граффити на церковных стенах имеют в большинстве своем религиозное содержание: это просьбы и помощи, молитвы и проклятия». Судя по всему, авторы граффити осознавали, что совершают нечто недозволенное. Нечеткость букв, пропуски, особенности начертания говорят о том, что многие надписи делались поспешно и украдкой. Ученые отмечают, что некоторая часть графических изображений и надписей сделана самими священнослужителями. Так, надпись, найденная в алтарной части Софийского собора в г. Киеве, сообщает: «Писал, поющи аллилуйя».

Впервые частичное исследование древнерусских графических изображений и надписей, привлечение внимания научной общественности, было осуществлено палеографами И.А. Шляпкинским и В.Н. Щепкиным.

Если учесть, что первыми известными формами «письма» были имена и знаки собственности на предметах, то современные надписи можно объявить их прямыми потомками. Однако феномен надписей тесно связан с таким институтом, как город. Не случайно первые упоминания о граффити на территории России относятся именно к периоду возникновения городов. Надпись не имеет автора и обращается ко всем, даже к тем, кто ее не понимает в силу культурного языкового барьера.

Одной из основных разновидностей графических изображений и надписей нового поколения являются граффити молодежных субкультур. Важное различие между традиционными и субкультурными граффити – степень доступности содержания тех и других для стороннего наблюдателя.

В молодежной среде, помимо субкультурных надписей и знаков, родилась еще одна форма граффити: стены современных городов украшают граффити-подписи и граффити-картины, продукт нового направления в молодежной культуре. Нанесение подобных граффити превратилось в ремесло с известным словарем форм и установленными правилами.

Понятие графических изображений и надписей сложно и многообразно. Анализ литературы позволил нам выделить несколько научных подходов к их изучению: антропологический, гендерный, количественный, лингвистический, фольклористический, превентивный.

С позиций *антропологического подхода* графические изображения и надписи рассматриваются как источник информации о том или ином сообществе или этнической группе. Так, В.Н.Топоров анализирует, посвященные Ксении Петербургской надписи на стенах Ротонды в качестве петербургских текстов, в которых люди города выражают свои «мысли и чувства, свою память и желания, свои надежды и свои оценки» [1, с. 368].

Психолог П. Ковальский рассматривает графические изображения и надписи школьников как средство социального конструирования реальности. Она выделяет три функции граффити: магическую, интегративную и пространственную. В рамках *гендерного подхода* изучается отдельный жанр граффити – так называемые *latrinalia* – надписи в общественных туалетах, где анонимность и отсутствие наблюдателей создают благоприятные условия «...выражению некоторых чувств, для чего неприемлемы практически все остальные средства массовой информации и коммуникативные ситуации».

Количественный подход часто применяют для выявления социальных и политических ориентации разных групп населения, а также в рамках гендерных исследований. Большинство исследователей располагают статистическими данными, согласно которым мужчины значительно превосходят женщин в нанесении графических изображений и надписей, и предлагают различные интерпретации данного факта. Предполагается, в частности, что женщины менее склонны нарушать нормы морали, что удерживает их от писания на стенах.

В лингвистическом исследовании Н.И. Тюкаевой студенческие граффити рассматриваются как жанр естественной письменной русской речи. Автор анализирует структуру, строение графических изображений и надписей, дает языковую характеристику адресата и адресанта надписей.

Фольклористический подход делает акцент, прежде всего, на описании материала. К сожалению, не всегда публикации материала сопровождаются контекстуальной информацией о месте и времени записи. К числу фольклористических можно отнести и вышедшую публикацию школьных граффити в сборнике «Русский школьный фольклор». В книге собраны надписи, искаженные цитаты, рифмованные высказывания, стихотворения на русском и иностранных (в основном английском) языках.

В рамках *превентивного подхода* нелегитимные надписи и рисунки рассматриваются как порча общественного имущества. В настоящее время отечественных исследований, посвященных таким графическим изображениям и надписям, крайне мало.

С.В. Киселев утверждает, что графические изображения и надписи – «...суть проявления ритуалов, выражающих через свой мета-язык иррациональные влечения, вводимые в общее информационное поле через сакральное приобщение к предмету психоаналитических реминисценций» [2, с. 25]. По его мнению, граффити соотносятся одновременно с формами знаковых сообщений в контексте культурно-исторического развития и с универсалиями массовых стереотипов социально-бытового характера.

С позиций основных направлений психологии феномен графических изображений и надписей предстает в разных ракурсах. С точки зрения неклассической психологии образательная деятельность авторов граффити выступает средством личностного и группового самовыражения и самоактуализации, что способствует личностному росту и раскрытию творческого потенциала индивидов.

Для классической психологии графические изображения и надписи – явление, связанное с рядом неудовлетворенных потребностей индивида, вызванное сублимацией либидозных увлечений, выступающее как следствие механизмов подражания и социального научения или неотреагированных в прошлом эмоций и чувств, как особого рода деятельность, антиобщественная по своему характеру.

Рассмотрим несколько теорий, существующих в рамках превентивного подхода.

Согласно психологической теории *субъективного контроля* В. Оллена и Д. Гринбергера, нанесение графических изображений и надписей является попыткой личности восстановить нарушенное кем-то ощущение контроля над ситуацией и средой. Исследуя уровень вандализма в студенческих общежитиях разного архитектурного типа, Р. Соммер сделал вывод о том, что там, где дизайн здания способствовал созданию у студентов ощущения визуального и личностного контроля над своей повседневной жизнью, надписи и рисунки не появлялись.

В рамках *культурологической теории* социологом К. Нотисом высказывается предположение о влиянии на явление графических изображений и надписей как формы вандализма культурных доминант. Исследователь утверждает, что уровень вандализма в стране зависит от характера ценностей, формирующих идентичность представителей данной культуры на протяжении многих веков. Поэтому объяснение феномена может быть найдено в культурно-исторических особенностях страны.

Несмотря на разнообразие существующих концепций, все исследователи сходятся на определении граффити как средства коммуникации. В качестве основополагающих черт граффити в этом отношении называют публичный и неофициальный характер явления. В связи с этим отмечается, что места, где чаще всего можно встретить граффити, – это, как правило, маргинальные зоны городского пространства, скрытые за парадным фасадом города. Отмечается также, что граффити легко нарушают эстетику окружающей среды, разрушают вещи, предметы, строения и т.д., в них содержатся разнообразные сообщения, изречения, символы, ругательства, в которых выражается склонность к дивантному поведению, снимается запрет на открытое выражение агрессии. Содержание «идеальной» заборной надписи мыслится как нечто не просто «девиантное», но и претендующее на сокрушение самих основ «нормы».

Анализ существующих научных подходов к определению понятия граффити позволил ввести понятие подростково-молодежного граффити.

Считаем целесообразным рассмотреть в исследовании классификации графических изображений и надписей, представленные в научной литературе. Так, О. Бочарова и Я. Щукин делят все молодежные надписи на три класса, отличающиеся по тематике, сложности структуры и социокультурным функциям: 1) надписи, принадлежащие детям 7-12 лет: номинативные надписи, высказывания любовного и оскорбительного содержания; 2) граффити старших подростковых групп, в основном связанные с музыкальными вкусами, а также насыщенные сексуальными значениями, пониженной и нецензурной лексикой; 3) семантически и визуально сложные граффити, действующие значения контркультуры и по происхождению связанные с граффитическим «бумом» на Западе в 60-х гг.

Художественные граффити представляют отдельную область исследований. Субкультура авторов художественных граффити создала свою классификацию, принятую впоследствии также и исследователями этой традиции. Так, А. Алексеев классифицирует граффити в зависимости от сложности исполнения: 1) *тэги* (tags) – имена и клички, названия криминальных групп, выполняющие функции пометки территории и идентификации; 2) *«броски»* (throw-up) – слова и предложения, исполненные в более сложной технике; 3) *«куски»* (pieces) – сложные рисунки, покрывающие стены и вагоны поездов целиком [3, с. 46 – 47].

Таким образом, на основе теоретического анализа исследований археологов, историков, лингвистов, социологов, посвященных толкованию понятия граффити, истории его возникновения и развития, обобщения научных подходов к изучению граффити, углублено понятие подростково-молодежного граффити, под которым понимается средство социальной активности и самореализации молодежи, раскрывающее ее адаптивные склонности, возможности и устремления.

Библиографический список

1. Топоров, В.Н. Петербургские тексты и петербургские мифы // В.Н. Топоров. Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифопоэтического. – М., 2008.
2. Киселев, С.В. Знаково-психологические мотивы граффити в молодежной субкультуре // Социологические исследования. – 2007. – № 9.
3. Алексеев, А. Рисунки из подполья // Коммерсант. Власть. – 2006. – № 3.

Bibliography

1. Toporov, V.N. Peterburgskie tekstih i peterburgskie mifih // V.N. Toporov. Mif. Ritual. Simvol. Obraz. Issledovaniya v oblasti mifo-poeticheskogo. – M., 2008.
2. Kiselev, S.V. Znakovo-psikhologicheskie motivih graffiti v molodezhnoy subkul'ture // Sociologicheskie issledovaniya. – 2007. – № 9.
3. Alekseev, A. Risunki iz podpolya // Kommersant. Vlastj. – 2006. – № 3.

Статья поступила в редакцию 16.11.12

УДК 004+37

Bogatencov S.A MODEL OF FORMATION INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE BACHELORS VOCATIONAL TRAINING. The model of formation of information and communication competence training of bachelors. In the target box model defines a class of ICT skills. An example of a special information content of the course «Multimedia technology in the teaching of subjects» for the bachelor of vocational training

Key words: модель, система, информационная и коммуникационная компетентность, высшее профессионально-педагогическое образование, бакалавр профессионального обучения.

С.А. Богатенков, соискатель ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: ser-bogatenkov@yandex.ru

МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ И КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье представлена модель системы формирования информационной и коммуникационной компетентности бакалавров профессионального обучения. В целевом блоке модели определен класс ИКТ-компетентностей. Приведен пример содержания специального информационного курса «Мультимедийные технологии в преподавании дисциплин» для подготовки бакалавров профессионального обучения.

Ключевые слова: модель, система, информационная и коммуникационная компетентность, высшее профессионально-педагогическое образование, бакалавр профессионального обучения.

Во всех областях профессиональной деятельности широко используется электронный бизнес. Быстрыми темпами развивается интернет-маркетинг и электронная коммерция. Для решения приоритетных задач на предприятиях используются автоматизированные системы. Формируется электронное прави-

тельство. В образовании применяется дистанционное обучение, основанное на «облачных» интернет-технологиях, видеоконференциях и электронном документообороте. Все это приводит к возрастанию роли персонала, способного выполнять задачи с использованием информационных технологий. Однако уровень

информационной подготовки педагогов профессионального обучения оставляет желать лучшего.

Актуальность проблемы развития уровня профессионально-педагогического образования стимулирует усиление дифференциации процесса обучения за счет расширения спектра вариативности образовательного-профессиональных программ. Это создает объективные предпосылки для обоснования новых подходов к исследованию процесса подготовки мастеров и педагогов профессионального обучения в системе уровня профессионально-педагогического образования [1, с. 4-5].

Учитывая актуальность ИКТ-компетентности и объективные предпосылки для обоснования новых подходов к исследованию процесса подготовки педагогов профессионального обучения представляется целесообразным разработать модель системы формирования ИКТ-компетентности педагогов профессионального обучения.

В результате анализа теоретических источников и опыта работы автора в области внедрения информационных технологий в образовании, машиностроении, энергетике и торговле [2; 3] разработана модель системы формирования информационной и коммуникационной компетентности бакалавров профессионального обучения, которая включает четыре блока: целевой, содержательный, процессуальный, диагностический.

Целевой блок – определяющий, содержит требования образовательного стандарта, отражающие специфику деятельности бакалавра профессионального обучения в условиях модернизации ППО.

Определив содержание класса ИКТ-компетенций для бакалавров профессионального обучения. Выделенные курсивом слова в перечисленных далее компетенциях дали основание автору отнести их к классу ИКТ-компетенций.

В соответствии с Федеральным государственным стандартом высшего профессионального образования по направлению 051001 Профессиональное обучение (по отраслям) бакалавр профессионального обучения должен обладать общекультурными компетенциями:

- способность осуществлять устную и письменную коммуникацию на государственном языке и осознает необходимость знания второго языка (ОК 20)
- способность осуществлять подготовку и редактирование текстов, отражающих вопросы профессионально-педагогической деятельности (ОК 22);
- способность самостоятельно работать на компьютере (элементарные навыки) (ОК 23);
- готовность анализировать информацию для решения проблем, возникающих в профессионально-педагогической деятельности (ОК 27).

Кроме того, бакалавр профессионального обучения должен обладать профессиональными компетенциями, соответствующими основным видам профессиональной деятельности:

1. Учебно-профессиональная деятельность: готов к осуществлению диагностики и прогнозирования развития личности рабочего (специалиста) (ПК 8).
2. Научно-исследовательская деятельность: готов к поиску, созданию, распространению применению новшеств и творчества в образовательном процессе для решения профессионально-педагогических задач (ПК 13).
3. Образовательно-проектировочная деятельность: готов к разработке, анализу и корректировке учебно-программной документации подготовки рабочих, специалистов (ПК 21).
4. Организационно-технологическая деятельность: готов к организации образовательного процесса с применением интерактивных, эффективных технологий подготовки рабочих (специалистов) (ПК-27).
5. Обучение по рабочей профессии: готов к повышению производительности труда и качества продукции, экономии ресурсов и безопасности (ПК-33).

Анализ названных общекультурных и профессиональных компетенций позволил сформулировать требования к информационной компетентности мастера производственного обучения, в соответствии с которыми он должен

знать: современные информационные технологии;

уметь: создавать базы данных с использованием интернет;

владеть: навыками проведения теоретических и экспериментальных исследований в области профессионального образования с использованием современных программных средств и информационных технологий.

Основа модели – содержательный блок, включающий совокупность и взаимосвязь предметов, через которые формируется ИКТ-компетентность студента. Весь содержательный блок представлен двумя модулями:

● *предмет информационной подготовки* (информатика), который выполняют базовую и системообразующую функцию в подготовке студентов в области информационных и коммуникационных технологий;

● *предметы профессиональной подготовки* (психология профессионального образования, философия и история образования, общая и профессиональная педагогика, методика воспитательной работы, педагогические технологии, методика профессионального обучения, безопасность жизнедеятельности и др.), которые, с одной стороны, мотивируют и нацеливают студентов на овладение современными технологиями, с другой стороны, служат содержательной, методической и экспертной базой для их применения.

Отбор содержания специальных информационных курсов осуществлен на основе перечисленных в образовательном стандарте и выделенных нами специальных ИКТ-компетенций, для формирования которых подобрано программное обеспечение, наиболее значимое и актуальное для бакалавра профессионального обучения и предполагающее его эффективное использование в профессиональной деятельности. Дисциплины информационной подготовки ориентированы на формирование у студентов активной профессиональной позиции в отношении освоения, адаптации и внедрения современных информационных и коммуникационных технологий в организацию собственного учебного процесса и образовательную практику учреждения ППО. Приведем пример содержания специального информационного курса.

Применение мультимедийных технологий совместно с деловыми играми, эвристическими и мнемо-эйдотехническими методами работы с информацией позволяет: достичь высокой степени адаптации к профессиональной деятельности; эффективно представить учебную информацию и качественно выполнить контроль знаний, умений и навыков. В начале лекции имеет смысл использовать звуковой файл, в котором лектор говорит об актуальности темы и ее связи с другими темами дисциплины. Материал для проведения лекций должен включать вопросы и тесты. Каждый вопрос необходимо раскрыть, используя текст и иллюстративный материал. Проектирование тестов также целесообразно выполнять как в текстовой, так и в графической форме с использованием анимационных эффектов. Для лучшего восприятия лекционного материала целесообразно вопросы темы рассматривать совместно с проверкой знаний по ним. В курсе дистанционного обучения «Мультимедийные технологии в преподавании дисциплин» [4] представлен новый подход к разработке учебных мультимедийных материалов, к преподаванию и обучению творчеству. В результате освоения курса формируется системный подход в сфере учебной деятельности, появляются навыки решения задачи эффективного представления учебной информации с помощью мультимедийных технологий. Для уменьшения трудоемкости подготовки мультимедийных материалов используются шаблоны, а для повышения их эффективности – эйдетические и эвристические методы.

Основной целью курса является знакомство педагога профессионального обучения: с технологией эффективной разработки мультимедийных материалов учебного назначения; с методами создания условий для развития у студентов познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей, умения самостоятельно, конструктивно применять и пополнять свои знания, через содержание дисциплины; с использованием технологии проблемного обучения и творческого развития личности. Применяемая образовательная технология ориентирована на то, чтобы студент получил практику систематизации и представления учебного материала в виде мультимедийных объектов. Курс дистанционного обучения «Мультимедийные технологии в преподавании информационных дисциплин» дает возможность самостоятельно разрабатывать мультимедийный материал с наименьшей трудоемкостью в результате использования шаблонов, а также эффективно повышать уровень аудиторных занятий и организовывать самостоятельную работу студентов с использованием эйдетических и эвристических методов представления учебной информации в мультимедийном виде.

Цели и содержание дисциплин информационной подготовки предполагают их последовательное изучение с соблюдением преемственности и интегративных связей с соответствующими курсами профессионального цикла.

Процессуальный блок модели включает формы, методы и средства профессиональной подготовки студентов. К теоретическим формам относятся информационные, проблемные, визуализированные и бинарные лекции, а также семинары и конференции. К практическим формам относятся лабораторные работы, работа в информационно-коммуникационной образовательной среде, выполнение проектов, деловые и ролевые игры,

Таблица 1

Способность решать собственные учебно-образовательные задачи
на основе средств информационных и коммуникационных технологий

Измеряемые показатели	Методы измерения показателей
1. Умение находить, передавать и продуцировать учебную информацию с использованием средств ИКТ	<i>Выполнение контрольного задания</i>
2. Знание и умение пользоваться преимуществами средств ИКТ при освоении дисциплин	<i>Экспертная оценка педагогов профессионального обучения</i>
3. Результативность использования средств информационно-коммуникационной образовательной среды	Выполнение практического задания на компьютере

Таблица 2

Готовность студентов к формированию у специалистов компьютерной грамотности

Измеряемые показатели	Методы измерения показателей
4. Осознание необходимости подготовки специалистов в области информатики и компьютерных технологий. 5. Знания студентов по содержанию и технологии формирования компьютерной грамотности у специалистов	Тестовая оценка знаний
6. Умение на практике организовывать работу по обучению специалистов элементам компьютерной грамотности	<i>Экспертная оценка педагога профессионального обучения и методистов в период прохождения педагогической практики</i>

Таблица 3

Способность организовать учебный процесс в учреждении ППО
на основе средств информационных и коммуникационных технологий

Измеряемые показатели	Методы измерения показателей
7. Знание различных видов ЗОР для учреждения ППО	Тестовая оценка знаний
8. Умение применять ЗОР в образовательной практике учреждения ППО	<i>Экспертная оценка преподавателей методических дисциплин Домашняя проверочная работа по одной из методик</i>

Таблица 4

Способность использовать средства информационных и коммуникационных технологий
для управленческой и методической работы

Измеряемые показатели	Методы измерения показателей
9. Умения разработки и ведения базы данных, работы с электронным журналом, разработки методических материалов средствами стандартных и офисных программ	<i>Оценка междисциплинарных учебно-методических проектов</i> Выполнение контрольного задания
10. Умение разрабатывать определенные виды ЗОР	<i>Оценка наполнения электронного портфолио студента</i>

Таблица 5

Готовность студентов к освоению новых программных средств

Измеряемые показатели	Методы измерения показателей
11. Умение осваивать новые программные продукты, аргументировано оценивать качество и репрезентативность конкретного программного продукта, адаптировать его к решению профессиональных задач	<i>Наблюдение за выполнением студентами лабораторных работ</i> Выполнение контрольного задания <i>Рейтинговая оценка самостоятельной работы студента</i>

самостоятельная работа, производственная практика, написание курсовых и дипломных работ. Методы обучения включают диагностику и адаптацию электронных обучающих ресурсов, моделирование профессиональной деятельности, выполнение творческих проектов, исследование программной среды и создание электронного портфолио. К средствам обучения относятся информационно-коммуникационная среда, интернет-технологии, электронные УМК, а также компьютерные и мультимедийные средства.

Диагностический блок модели включает методику изучения сформированности ИКТ-компетентности. Выбор критериев оценки ИКТ-компетентности обусловлен логикой исследования и содержанием ключевых концептуальных положений. Критерии и отражающие их измеряемые показатели, а также методы оценки показателей представлены в таблицах 1 – 5.

В таблицах курсивом отмечены дополнительные методы измерения показателей, которые в силу специфики применяют

ся только на формирующем этапе эксперимента и служат для сравнения между собой уровней ИКТ-компетентности студентов контрольной и экспериментальной групп. Приведены шкалы оценивания каждого метода измерения показателей и их перевод в четырехбалльную систему оценки (от 0 до 3 баллов). Максимальное количество баллов (100% успешности) на констатирующем этапе исследования составит – 15 баллов, а на формирующем – 45 баллов.

Таким образом, представлена модель системы формирования информационной и коммуникационной компетентности бакалавра профессионального обучения. В целевом блоке модели определен класс ИКТ-компетенций. В диагностическом блоке модели определены критерии и отражающие их измеряемые показатели, а также методы оценки показателей. Приведен пример содержания специального информационного курса «Мультимедийные технологии в преподавании дисциплин».

Библиографический список

1. Романцев, Г.М. Уровневое профессионально-педагогическое образование: теоретико-методологические основы стандартизации: монография / Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк. – Екатеринбург, 2011.
2. Богатенков, С.А. Формирование информационной компетентности в уровневом профессионально-педагогическом образовании: монография. – Челябинск, 2012.

3. Богатенков, С.А. Информационные технологии в профессиональной деятельности: опыт внедрения в Челябинске: монография. – Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012.
4. Богатенков, С.А. Курс дистанционного обучения «Мультимедийные технологии в преподавании информационных дисциплин» // Свидетельство об отраслевой регистрации разработки № 15267, 27.01.2010. – М: РАО, ГКЦИТ, ОФЭРНИО, 2010.

Bibliography

1. Romancev, G.M. Urovnevoe professionaljno-pedagogicheskoe obrazovanie: teoretiko-metodologicheskie osnovih standartizacii: monografiya / G.M. Romancev, V.A. Fedorov, I.V. Osipova, O.V. Tarasyuk. – Ekaterinburg, 2011.
2. Bogatenkov, S.A. Formirovanie informacionnoj kompetentnosti v urovnevom professionaljno-pedagogicheskom obrazovanii: monografiya. – Chelyabinsk, 2012.
3. Bogatenkov, S.A. Informacionniye tekhnologii v professional'noy deyatel'nosti: opyt vnedreniya v Chelyabinske: monografiya. – Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012.
4. Bogatenkov, S.A. Kurs distancionnogo obucheniya «Multimedijniye tekhnologii v prepodavanii informacionnykh disciplin» // Svidetel'stvo ob otraslevoy registracii razrabotki № 15267, 27.01.2010. – М: РАО, ГКЦИТ, ОФЭРНИО, 2010.

Статья поступила в редакцию 16.10.12

УДК 371:006.063

Vakhraneva N.V. EUROPEAN PRACTICE IN TRAINING EXTERNAL EXPERTS IN THE SPHERE OF HIGHER EDUCATION QUALITY ASSURANCE AS A BASIS FOR IMPROVEMENT OF THE RUSSIAN SYSTEM OF STATE ACCREDITATION EXPERTS TRAINING. In the paper the author describes and analyses the best European practices in training of external experts in the sphere of higher education quality assurance. The findings of the research are used as the basis for giving recommendations in order to improve the Russian system of state accreditation experts training that may result in higher quality of accreditation procedures.

Key words: quality assurance, accreditation procedures, state accreditation, external experts, training of experts, European systems of expert training.

Н.В. Вахранева, соискатель Арзамасского филиала ГОУ ВПО Нижегородский гос. университет им. Н.И. Лобачевского, переводчик Информационно-методического отдела филиала ФГБУ «Росаккредагентство», г. Йошкар-Ола, E-mail: vnativ82@mail.ru

ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ ЭКСПЕРТОВ ПО ВНЕШНЕЙ ОЦЕНКЕ В СФЕРЕ ГАРАНТИИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ЭКСПЕРТОВ ПО ГОСУДАРСТВЕННОЙ АККРЕДИТАЦИИ

В статье описывается и анализируется лучший европейский опыт подготовки внешних экспертов в сфере гарантии качества высшего образования, а также на этой основе даются рекомендации для совершенствования российской системы подготовки экспертов по государственной аккредитации, результатом чего может быть совершенствование качества проводимых ими аккредитационных процедур.

Ключевые слова: гарантия качества, аккредитационные процедуры, государственная аккредитация, эксперты по внешней оценке качества, подготовка экспертов, европейские системы подготовки экспертов.

Вопрос гарантии качества высшего образования остается одним из самых волнующих вопросов в академической среде. После подписания министром образования России Болонской декларации в 2003 году был инициирован процесс гармонизации российской образовательной системы, главным образом высшего образования, европейским нормам и стандартам. Одним из основополагающих документов Болонского процесса являются «Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве» (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG), во второй части которых подчеркивается, что к процедурам гарантии качества должны привлекаться «...эксперты, проводящие внешнюю оценку качества, [которые бы] имели должную компетенцию и обладали соответствующими навыками для выполнения этой задачи» [1, с. 27]. Для этого необходимы «...тщательный отбор экспертов; проведение соответствующего консультирования или обучения экспертов» [1, с. 27-28].

Несомненно, качество проведения процедуры аккредитации главным образом зависит от качества работы экспертов, их опыта, профессионализма, компетентности. За последние несколько лет вузы предъявляют все больше претензий к качеству экспертизы в рамках процедуры государственной аккредитации. Можно предположить, что это связано с недостаточной подготовкой экспертов по аккредитации в условиях динамично меняющейся системы оценки качества высшего образования в России. Регулярная подготовка экспертов по государственной аккредитации в нашей стране ведется Федеральной службой по

контролю и надзору в сфере образования (Рособрнадзором) с 2004г., но она приостановлена с 2010г. и сейчас не ведется. Таким образом, вскрывается противоречие между необходимостью качественной подготовки экспертов по аккредитации с одной стороны и ее недостатком и необходимостью в совершенствовании с другой.

В то же время страны Европы все более активно занимаются проблемами оценки качества высшего образования, в том числе вопросом подготовки внешних экспертов в этой области. Согласно результатам опроса 2009, проведенного ENQA (European Network of Quality Assurance – Европейская сеть агентств гарантии качества), 83% европейских агентств гарантии качества проводят подготовку экспертов продолжительностью от 2 часов до 5 дней [2]. В 2010-2012 Европейский консорциум по аккредитации инициировал проект по обмену опытом по подготовке экспертов различными агентствами гарантии качества. Все это создает почву для проведения анализа лучшей практики в данном направлении, что может послужить основой и толчком для совершенствования системы подготовки внешних экспертов по оценке качества высшего образования в России, в т.ч. экспертов по государственной аккредитации, что может способствовать повышению качества проводимых аккредитационных процедур и, как результат, совершенствованию качества высшего образования в нашей стране.

Актуальность данной статьи также обусловлена недостаточной разработанностью рассматриваемой проблемы. Исследования в области аккредитации в России ведутся около 10 лет.

Вопросы проектирования и моделирования системы государственной аккредитации в соответствии с государственными требованиями рассматривались в работах В.Г. Наводнова, Г.Н. Мотовой, И.В. Лысаковой. Технология аккредитационных процедур раскрыта в трудах М.В. Петропавловского, О.Г. Нефедовой, А.В. Горанского, О.А. Ерошиной, И.Т. Заика. Экономические и юридические аспекты аккредитационных процедур нашли свое отражение в исследованиях И.З. Ахтариева, И.С. Полежаевой и др. Есть и ряд исследований, затрагивающих использование международного опыта в вопросах качества образования (работы Г.Н. Мотовой, Ф.З. Гарифуллиной, С.А. Орлова, Т.Б. Чернянской, К.В. Тарасовой и др.).

С другой стороны, вопросы экспертной деятельности, а особенно экспертной деятельности в сфере высшего образования, раскрыты менее полно. Так, например, описано освоение основных методов получения и математико-статистической обработки экспертных оценок (Д.С. Шмерлинг), подготовка специалистов системы образования к работе в экспертных группах в рамках аттестации руководящих и педагогических работников (Н.И. Буренчева, А.П. Долгов, Е.М. Стачева, Л.И. Филатова и др.), подготовка экспертов для работы в комиссиях по аттестации дошкольных образовательных учреждений (И.И. Дранникова, И.Г. Калашникова, М.В. Крулехт, И.В. Тельнюк и др.), подготовка учителя к экспертной деятельности (Е.А. Федорова, Р.М. Шерайзина и др.); подготовка специалистов экспертных групп образовательных учреждений (Т.В. Сидорина), спецпрактикум по экспертизе современных образовательных технологий и сред (В.А. Гуружапов), организационно-педагогические условия подготовки экспертов в системе дополнительного профессионального образования (С.Н. Кучер), управление подготовкой экспертов образовательных учреждений в условиях региона (А.Н. Слазнев). Большинство из этих работ связано либо с дошкольным и общим образованием, либо с высшим образованием, но с внутренней оценкой, внутривузовскими системами гарантии качества.

Необходимо отметить, что европейский опыт подготовки внешних экспертов в сфере гарантии качества высшего образования не описывался, что позволяет утверждать, что данный аспект пока не нашел отражения в научной и практической литературе и отличается новизной. Исследование данной проблемы важно не только с теоретической, но и практической точки зрения, поскольку анализ европейского опыта подготовки внешних экспертов позволит совершенствовать российскую систему подготовки по аккредитации (не только государственной, но и общественно-профессиональной). Особенно это актуально вследствие закрепления на законодательном уровне процедуры аттестации экспертов по государственной аккредитации в 2012г. и инициирования ее практической реализации. Большинство источников информации, использованных автором статьи для исследования, на английском языке и ранее в других работах по экспертной деятельности не использовались.

В данной статье отражен лучший опыт (англ. best practices) ведущих агентств гарантии качества семи европейских стран: Франции, Великобритании, Германии, Дании, Испании, Латвии и Литвы. В результате анализа содержания обучения экспертов по внешней оценке в агентствах вышеуказанных стран выяснилось, что оно очень сходно (включает в себя вопросы гарантии качества в Европе и политика в области гарантии качества в европейском пространстве высшего образования (англ. сокращение ENEA) и на национальном уровне, тщательный разбор методики проведения экспертизы, работы экспертной комиссии и написание итогового отчета), поэтому в данной статье вопрос содержания подготовки в различных европейских странах затрагиваться не будет. Основной акцент здесь сделан именно на лучшей практике относительно других аспектов обучения (практической ориентированности, преподавательскому составу, используемым методам, приемам и формам работы, учебно-методическому обеспечению и т.д.).

Далее приведен анализ наиболее интересного опыта агентств европейских стран, на основании чего сформулированы рекомендации по совершенствованию российской системы подготовки экспертов по государственной аккредитации.

С точки зрения привлекаемого для профессорско-преподавательского состава интересен опыт **Франции**, а именно агентства AERES (Агентство в сфере науки и высшего образования Франции, англ. the Evaluation Agency for Research and Higher Education) и центра CIEP (Международный центр педагогических исследований при Министерстве образования Франции, англ. the International Center for Pedagogic Studies).

Агентство AERES располагает штатом в более чем 10 тыс. экспертов, 4,5 тыс. из которых привлекаются к проведению раз-

личных процедур по оценке качества высшего образования ежегодно. Также совместно с другими образовательными организациями они проводят подготовку международных экспертов, привлекаемых к оценке качества высшего образования в Европе. Так, например, в 2010г. агентством AERES и центром CIEP был организован подобный обучающий семинар для представителей экспертного сообщества России и Казахстана.

Вся программа подготовки длилась 5 дней, три из которых посвящены непосредственно обучению, один – посещению AERES и французских вузов, демонстрирующих лучшую практику в сфере гарантии качества; один день – культурной программе (экскурсии по Парижу). За 3 дня (с 9.00 до 17.30) объем подготовки составил 22 ак.ч., из них 18 ак.ч – лекции с элементами дискуссии и 4 ак.ч. – ответы на вопросы (дискуссия). 5 занятий из 9 проводятся одним лектором, три занятия – 2-3 лекторами одновременно; на дискуссиях присутствуют все преподаватели, которые проводили занятие в этот день.

Необходимо отметить, что профессорско-преподавательский состав прошел тщательный отбор. В соответствии со спецификой семинара, а именно подготовке экспертов, готовых участвовать во внешних оценочных экспертизах в различных европейских странах, были приглашены шесть преподавателей из трех стран: Франции, Испании и Швейцарии. Средний возраст преподавателей около 50 лет, трое из них являются full professor, т.е. имеют ученую степень и звание профессора. Все преподаватели имеют большой опыт проведения внешней экспертизы во многих странах Европы.

С точки зрения практико-ориентированного обучения, интерес представляет опыт Великобритании, Германии, Испании и Дании.

Отличительной особенностью подготовки внешних экспертов агентством QAA (Агентство гарантии качества, англ. Quality Assurance Agency) в **Великобритании** является удельный вес практических занятий. Он составляет около 45% всей нагрузки (14 ак.ч. из 32 ак.ч. за три дня).

В официальных документах агентства QAA [4] заявляется, что специальная подготовка разработана таким образом чтобы ее участники смогли принять участие в доступной и соответствующей целям подготовке, которая будет экономичной по времени; использовать методы изучения материала с учетом индивидуальных особенностей участников; принимать участие в подготовке, где освещаются вопросы соответствующей нормативно-правовой базы; активно участвовать в деятельности, имеющей тренинговый характер; посредством прохождения обучения отработать и применить ключевые умения в области всех методов оценки, используемых Агентством.

В **Германии** активную деятельность ведут несколько агентств гарантии качества, среди них – агентство FIBAA (Аккредитационное агентство фонда международной аккредитации программ бизнес-администрирования, англ. Foundation for International Business Administration Accreditation).

Прохождение специальной подготовки для всех экспертов этого агентства является обязательным [5]. Подготовка проводится на регулярной основе только в очной форме, причем даже активно практикующие эксперты должны посещать обучающие семинары каждые 2 года. Длительность составляет 1 день. Обучение бесплатное.

Согласно сведениям, представленным в исследовании ЕСА (Европейский консорциум по аккредитации, англ. the European Consortium for Accreditation) [3, с. 18-21], практическая часть составляет примерно одну треть от всей подготовки. Ее цель – обеспечить связь между требованиями, представленными в теоретической части, с практическими примерами.

Для упражнений в работе с документацией предоставляются реальные документы (критерии приема студентов, описание модулей, учебный план, положение об экзаменах, документы по регулированию и контролю учебного процесса), а также выдержки из отчетов о самообследовании. Все документы анонимны, т.е. нет указания на учебное заведение, которое первоначально представляло их FIBAA при процедуре аккредитации. При работе с этим материалом слушатели курсов должны выявить сильные и слабые стороны, неточности или ошибки в документе, понять, как необходимо критиковать недостатки и как их наличие может повлиять на вынесение того или иного итогового решения.

Для активно практикующих экспертов существует другой вид подготовки, где уже нет четкой ориентации на практическое обучение. Эксперты получают сведения об изменениях в оценочных процедурах, а также о соблюдении единства и последовательности в этих процедурах. Содержание подготовки включает в себя информацию о современной нормативно-правовой базе

и требованиях, а также их применении в практике аккредитационных процедур (включая предложения по совершенствованию оценочных процедур). Также приглашается лектор, который не имеет отношения к FIBAA; он освещает одну из актуальных тем (например, совместные программы, дистанционное обучение, интернационализацию и т.д., но обязательно в контексте аккредитации и гарантии качества в целом).

В Дании к процедуре аккредитации агентство ACE (Аккредитационное агентство Дании, англ. Accreditation Institution Denmark) активно привлекает международных экспертов, поэтому специальная подготовка осуществляется за день до начала оценочных процедур и занимает один день, причем практическая часть занимает не менее трети всего обучения [3, с. 25-27].

Суть практической части заключается в следующем. Экспертам дают для обсуждения тот или иной материал. Они должны оценить сначала индивидуально, затем в малой группе (4-5 чел.), насколько выполняется соответствие тому или иному стандарту/критерию. Затем данный пример выносится на общую дискуссию всеми присутствующими экспертами, где особое внимание уделяется аргументам в пользу того или иного решения о соответствии/частичном соответствии/несоответствии. Затем представители агентства ACE разъясняют, как соответствие данному критерию/стандарту было оценено другими экспертами, проводившими оценку этой программы.

Основная цель данного этапа подготовки – удостовериться, что эксперты имеют сходное понимание о том, какие элементы программы нужно подвергнуть более тщательной оценке и что будет свидетельствовать о соответствии критерию/стандарту. Также эксперты имеют возможность обсудить за и против, аргументировать свои доводы и, что особенно ценно, могут на время погрузиться в смоделированный таким образом реальный оценочный процесс.

В Испании наиболее значимым является агентство ANECA (Национальное агентство гарантии качества, англ. the National Quality Assurance Agency) – внести вклад в совершенствование высшего образования в Испании посредством оценки, сертификации и аккредитации программ высшего образования, преподавательского состава и вузов.

Наиболее значимой и эффективной частью подготовки экспертов этим агентством можно считать практическую часть, которая состоит из двух этапов [4, с. 14-17]:

- обучение на основе решения проблемных ситуаций (problem based learning);
- анализ индикаторов с элементами кейс-стади (case studies).

Обучение на основе решения проблем заключается в предъявлении экспертам ситуаций для анализа и дискуссии. Эти ситуации готовятся заранее. Основная цель – развитие технических, социальных умений, а также умения работать в команде. Данный метод обучения используется при работе с малыми группами экспертов. Проблемная ситуация обычно включает текст и вопросы к нему. Текст – это отрывок из реального (существующего) отчета по самообследованию или из отчета по внешней оценке. Вопросы после проблемной ситуации преследуют следующие цели: дать возможность сформулировать рекомендации для оцениваемого вуза и осознать алгоритм действий, которому необходимо следовать в зависимости от того, какое итоговое решение склонен вынести эксперт.

Вторая часть практического обучения, а именно анализ существующих оценочных индикаторов (критериев) направлена на формирование у экспертов лучшего понимания и интерпретации существующих индикаторов оценки. Данная часть практического обучения проводится в коллективной форме под руководством «тренера» – представителя агентства. Работа над каждым заданием требует следующих действий со стороны эксперта.

Библиографический список

1. Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве. – Йошкар-Ола, 2008.
2. Assessing educational quality: Knowledge production and the role of experts / G.H. Aas, B. Asklund, K. Ditttrich, W. Froestad, P. Haug, K.H. Lycke, S. Moitus, R. Pyykko, A.K. Sursker. - European Association for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki, 2009.
3. Braaten, K. Guide to good practices for training experts / K. Braaten, S. Zwiesler – European Consortium for Accreditation in higher education, 2011 [Э/п]. – П/д: http://ecaconsortium.net/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1314018499_eca-publication—guide-to-good-practices-for-training-of-experts.pdf.
4. Training and development policy for review team members and review facilitators [Э/п]. – П/д: <http://www.qaa.ac.uk/AboutUs/corporate/Policies/Pages/Training-and-development-policy-for-review-team-members-and-review-facilitators.aspx>.
5. Training for assessors FIBAA [Э/п]. – П/д: <http://www.fibaa.org/en/information-for-assessors/training-for-assessors.html>.
6. Training programme for external quality assessment experts. – Leonardo da Vinci programme. – Vilnius, 2005.

Bibliography

1. Standartih i rekomendacii dlya garantii kachestva viysshego obrazovaniya v evropeyskom prostranstve. – Yjoshkar-Ola, 2008.

1. Прочитать задание, ознакомиться с предложенными вариантами ответа.

2. Выбрать правильный по мнению эксперта ответ, зная, что только один из них является верным.

3. Выслушать ответ «тренера», задать вопросы, сделать замечания и т.д.

4. Перейти к выполнению следующего задания.

В Латвии и Литве целенаправленная подготовка экспертов ведется с 2005 г. Программа подготовки [6] была разработана при поддержке программы Леонардо Да Винчи на основе ведущего опыта европейских стран на 2008 г.

Обучение охватывает 1 месяц, в течение которого эксперты трижды приезжают на очные сессии длительностью 8 ак.ч. каждая. Внимания заслуживает наличие учебно-методического комплекса, состоящего из учебной программы, учебного пособия (руководства) для экспертов, включая CD-ROM с электронной версией пособия и используемыми на лекциях презентациями, а также методических рекомендаций для преподавателей. Итоговое оценивание проводится на основе выполненной экспертом практической работы, домашнего задания, а также имеет место итоговая сертификация.

Итак, на основе анализа лучшей европейской практики подготовки экспертов, можно сформулировать следующие рекомендации по совершенствованию системы подготовки экспертов по государственной аккредитации в России.

1. Сделать подготовку экспертов регулярной, установить ее периодичность.

2. Разработать отдельные программы для начинающих и активно практикующих экспертов.

3. Сформулировать цель, задачи и конечные результаты обучения, учитывая требования законодательства РФ и концепцию компетентностного подхода в современном образовании.

4. Пересмотреть содержание подготовки экспертов в свете последних изменений в области высшего образования в России.

5. Предусмотреть использование преимуществ дистанционного обучения, разместив часть информации в сети Интернет, ознакомившись с которой эксперты могли подготовиться к очному этапу подготовки.

6. Включить в содержание подготовки практическую часть, причем практическая часть должна занимать не менее 30% от всего объема обучения (таким образом, найдет отражение современный практико-ориентированный подход), обращая особое внимание на формирование необходимых компетенций и освоение методики проведения экспертизы соответствия содержания и качества подготовки обучающихся и выпускников требованиям ГОС и ФГОС.

7. Разработать необходимые материалы для проведения практических занятий (примеры из отчетов о самообследовании, итоговых модулей, отчетов экспертов), прибегнув к помощи активно практикующих экспертов с большим опытом работы.

8. Предусмотреть групповые формы работы, в том числе работу в малых группах.

9. Привлекать в качестве преподавателей сотрудников Росбнадзора, активно практикующих экспертов и представителей других организаций (профессиональных объединений, союза студентов, представителей зарубежных организаций и агентств гарантии качества).

Предложенные рекомендации могут способствовать совершенствованию системы подготовки экспертов по государственной аккредитации и тем самым способствовать повышению качества проводимой экспертизы и качества высшего образования в целом.

2. Assessing educational quality: Knowledge production and the role of experts / G.H. Aas, B. Askling, K. Ditttrich, W. Froestad, P. Haug, K.N. Lycke, S. Moitus, R. Pyykke, A.K. Sursker. - European Association for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki, 2009.
3. Braaten, K. Guide to good practices for training experts / K. Braaten, S. Zwiessler – European Consortium for Accreditation in higher education, 2011 [Eh/r]. – R/d: http://ecaconsortium.net/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1314018499_eca-publication—guide-to-good-practices-for-training-of-experts.pdf.
4. Training and development policy for review team members and review facilitators [Eh/r]. – R/d: <http://www.qaa.ac.uk/AboutUs/corporate/Policies/Pages/Training-and-development-policy-for-review-team-members-and-review-facilitators.aspx>.
5. Training for assessors FIBAA [Eh/r]. – R/d: <http://www.fibaa.org/en/information-for-assessors/training-for-assessors.html>.
6. Training programme for external quality assessment experts. – Leonardo da Vinci programme. – Vilnius, 2005.

Статья поступила в редакцию 26.10.12

УДК 37.026

Gajfutdinov A.M. CONCEPT DEFINITION «A TRAINING PRINCIPLE» IN SISTEM OF KNOWLEDGE OF DOMESTIC PEDAGOGICS. Result of the long period of development of knowledge of domestic pedagogics about training process became the formulation of a different kind of definitions of concept «a training principle», the prevailing which majority reflect character of action of the principles, dependent on external conditions. The progressive approach in a solution of a problem of principles is a recognition of their dialectic character of action that demands updating of definition of concept «a training principle».

Key words: training process, a training principle, definition (definition) of concept, dialectic character of action.

А.М. Гайфутдинов, канд. пед. наук, доц., декан естественно-географического факультета ФГБОУ ВПО «Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов»,
г. Набережные Челны, E-mail: am-geo@mail.ru

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ПРИНЦИП ОБУЧЕНИЯ» В СИСТЕМЕ ЗНАНИЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Результатом длительного периода развития знаний отечественной педагогики о процессе обучения стало формулирование разного вида определений понятия «принцип обучения», преобладающее большинство которых отражают характер действия принципов, зависимый от внешних условий. Прогрессивный подход в решении проблемы принципов – это признание их диалектического характера действия, что требует корректировки определения понятия «принцип обучения».

Ключевые слова: процесс обучения, принцип обучения, определение (дефиниция) понятия, диалектический характер действия.

В настоящее время очевидным стало двойственное положение принципов в организации процесса обучения. С одной стороны, бесспорным является то, что принципы отражают многогранный и сложный характер взаимосвязи основных компонентов процесса обучения и играют главную роль в его организации. Но с другой стороны, отсутствие единства мнений о системе принципов, наличие в педагогических знаниях родственных принципам понятий, взаимосвязь которых слабо обоснована, препятствует реализации принципов обучения на практике. Педагог вынужден делать выбор, каким принципам следовать при организации урока: принципам обучения, педагогическим принципам, методическим принципам и т.п. Если добавить неоднозначность понимания в педагогике законов, закономерностей и правил обучения, то в сложившихся условиях задача повышения эффективности процесса обучения становится трудно разрешимой.

Первым этапом в решении проблемы принципов обучения является установление границ этого понятия через логическую операцию – определение. Русский термин «определение», как и латинский его эквивалент – «definition», является производным от слов «предел», «граница» [1]. По характеру определяющего в логике представлены следующие виды определений: 1) через ближайший род и видовое отличие, 2) соотносительные определения. Наиболее распространенным является определение через ближайший род и видовое отличие. Оно имеет множество разновидностей: а) генетическое определение, в котором раскрывается происхождение предмета; б) сущностное определение, показывающее сущность предмета, его природу или качество; в) функциональное определение раскрывает назначение предмета, его роль и функции; г) структурное определение показывает элементы системы, виды какого-либо рода или части целого. Соотносительные определения применяются к предельно общим понятиям [2]. Понятие «принцип обучения» не относится к предельно общему понятию, а, значит, для его определения должен использоваться путь через ближайший род и видовое отличие.

Становление понятия в системе научных знаний представляет собой длительный процесс. Для выявления сущности понятия «принцип обучения», отражаемой в литературе отечественной педагогики, были взяты учебники и учебные пособия, изданные за период 1945-2008 гг., главной задачей которых – представление устоявшихся в науке точек зрения на момент издания работы. Анализируемые источники не только различаются датой издания, но и представляют собой мнения разных авторов (И.Т. Огородников и П.Н. Шимбирев, И.А. Каиров, Н.А. Константинов, Б.П. Есипов, Т.А. Ильина, В.В. Белорусова, Н.А. Сорокин, М.А. Данилов и М.Н. Скоткин, Г.И. Щукина, Н.В. Савин, С.П. Баранов, Ю.К. Бабанский, И.Ф. Харламов, В.А. Сластенин, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, В.И. Загвязинский, Л.Д. Столяренко, Л.П. Крившенко, В.А. Ситаров). Осуществить единый подход в анализе педагогических работ позволили требования к определению понятия, представленные в логике. Было выявлено [3]:

1. Преобладание функциональных определений по виду определяющего понятия «принцип обучения». Сформулированы так же сущностные определения. Минимальное количество – это генетические определения принципов обучения. Отсутствуют в учебниках и учебных пособиях структурные определения принципов обучения, которые призваны раскрывать элементы системы, виды какого-либо рода или части целого.

2. Семь вариантов основных значений понятия «принцип обучения»: 1) начало, 2) положение, 3) норма, 4) постулат, 5) рекомендации, 6) способы достижения педагогических целей, 7) динамическая система. Наиболее распространенным понятием, указываемым как ближайший род понятию «принцип», является понятие «положение». Согласно значениям, указанным в БЭС [4] и словаре русского языка [5], понятие «начало» может рассматриваться как синоним понятий «основные положения». Понятие «постулат» входит в объем понятия «положение», так же как понятие «норма» – в объем понятия «начало». Таким образом, все рассматриваемые варианты значений могут являться ближайшим родом понятию принцип обучения. В дефинициях, где ближайшим родом указаны понятия «положение», «ут-

верждение», «начало», отмечается отражение педагогических законов и закономерностей в действии дидактических принципов. Рассматривая принципы в рамках какой-либо теории, как признанный обязательным порядок, зависящий от внешних условий (политического строя, целей обучения и др.), ближайшим родом определяют понятия «норма», «постулат».

3. Различия в определении основных признаков понятия «принцип обучения». Наиболее часто встречающиеся варианты представлены в таблице 1.

Итогом исследования стало определение двух основных направлений в формировании содержания понятия «принцип».

Первое направление – введение каких-либо ограничений, указание рамок действия дидактических принципов. Исторический характер понимается как существование принципов в рамках одной общественно-экономической формации, педагогической системы (дидактической концепции), преподавания какого-либо предмета. Принципы определяются как «норма», «постулат», «регулятивы». Именно это направление стало доминирующим в формировании понятия «принцип обучения» в системе знаний отечественной педагогики. Отрицание диалектического характера в действии принципов обучения привело к бесконтрольному росту числа формулировок, выдаваемых в работах по педагогике за принципы обучения.

Второе направление – признание объективности действия дидактических принципов на основе существующих педагогических законов. Исторический характер понимается как развитие содержания понятия, в процессе которого меняются формулировки дефиниций, обогащаются и углубляется объем понятия. Принципы обучения определяются как основные положения, руководящее начало. Следование в этом направлении научного исследования требует пересмотра и уточнения определений понятия «принцип обучения», существующих в отечественной педагогике в настоящее время, с целью конкретизировать диалектический характер действия принципов обучения.

Отражение диалектики процесса обучения в содержании понятия «принцип обучения» приводит к формированию следующих определений:

1. Сущностное определение: принцип обучения – это выражение диалектической связи компонентов процесса обучения, определяющее действие в процессе обучения одного из законов диалектики, т.е. показывающее либо источник, либо механизм, либо направление развития процесса обучения.

2. Функциональное определение: принцип обучения – это основное положение дидактики, выражающее действие педагогических законов в процессе обучения.

3. Генетическое: принцип обучения – это идея повышения эффективности процесса обучения, появляющаяся в результате конкретизации действия педагогического закона, сформированная в виде суждения, термины которого раскрывают диалектические связи основных компонентов обучения. В условиях отсутствия открытых педагогических законов генетическое определение на основе логики будет следующим: принцип обучения – это идея повышения эффективности процесса обучения, появляющаяся в результате теоретического обобщения результатов организации и проведения процесса обучения, сформиро-

ванная в виде суждения, термины которого раскрывают диалектические связи основных компонентов обучения.

4. Структурное определение: принципы обучения – это суждения, термины которого раскрывают объективные связи и отношения основных компонентов процесса обучения.

Полученные определения не противоречат друг другу и позволяют на практике решать ряд научных задач. Так, например, согласно сущностному определению понятия «принцип обучения» должны существовать принципы трех групп: первая группа принципов определяет источник развития процесса обучения, вторая – механизм развития, а третья – направление развития. Таким образом, решается задача классификации принципов на основе диалектического характера отражаемых ими связей основных компонентов процесса обучения.

Функциональное определение приводит к выводу о том, что одновременное существование принципов обучения и законов обучения является надуманным и бессмысленным. В рамках процесса обучения объективные связи его компонентов выражены в принципах, тогда как законы, выражением которых являются принципы, должны представлять более общие связи: между процессами обучения, воспитания и формирования личности, т.е. связи, образующиеся на уровне педагогического процесса. Это подтверждается практикой обучения: история существования принципов обучения насчитывает более триста лет, тогда как вопрос о существовании законов обучения до сих пор остается спорным.

Генетическое определение (второй вариант) дает объяснение факту первичного появления принципов в системе научных знаний по отношению к законам, выражением которых они являются. Отсутствие открытых педагогических законов – это лишь подтверждение недостаточно высокого уровня развития научных знаний о целостном педагогическом процессе, включающем тесно взаимосвязанные процессы обучения, воспитания и развития личности ребенка. Появление педагогических законов в системе знаний – это научная задача будущего.

Структурное определение вводит строгие рамки формулировки принципов, удовлетворяющих требованиям логики. Будучи суждениями, принципы должны представлять собой повествовательные предложения. В преобладающем большинстве педагогических работ, изданных в нашей стране, указаны слова или словосочетания, которые являются лишь названиями связей, но не самими принципами. Отсутствие строгой формулировки принципа, играющего роль закона в процессе обучения, приводит к субъективной его трактовке. Следует также обратить внимание на то, что объективные связи, отражаемые в принципах обучения, устанавливаются между основными компонентами процесса обучения: деятельностью учителя и деятельностью учащихся по преобразованию содержания обучения. Принципом обучения будет то суждение, термины которого представляют диалектическое единство этих основных компонентов. Связи между такими компонентами процесса обучения как: цели, задачи, методы, формы, – зависят от внешних условий и носят субъективный (исторический) характер. Такие связи выражаются в виде правил обучения.

Таблица 1

Определяющие признаки понятия «принцип обучения»

№ п/п	Вид определения	Признаки понятия «дидактический принцип»
1	Функциональное (назначение, роль, функция принципа)	1. Определяют весь ход процесса обучения
		2. Определяют преподавание (деятельность учителя)
		3. Обеспечивают эффективность процесса обучения
		4. Выражают зависимость между целями воспитания и общими закономерностями
		5. Характеризуют способы использования законов в соответствии с целями воспитания
		6. Определяют содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с общими целями и закономерностями
2	Сущностное (сущность, природа или качество принципа)	1. Представляют основу содержания, организации и проведения учебного процесса
		2. Основаны на научном законе, управляющем процессом
		3. Признанная обязательной (норма поведения)
3	Генетическое (происхождение принципа)	1. Вытекают из закономерностей

Библиографический список

1. Бочаров, В.А. Основы логики: учебник / В.А. Бочаров, В.И. Маркин. – М., 2008.
2. Иванов, Е.А. Логика: учебник. – М., 2002.
3. Гайфутдинов, А.М. Развитие дидактических принципов в истории отечественной педагогики (1945-2007). – М., 2010.
4. Большой энциклопедический словарь: в 2 т. / гл.ред. А.М. Прохоров. – М., 1991. – Т. 1.
5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – М., 2005.

Bibliography

1. Bocharov, V.A. Osnovih logiki: uchebnik / V.A. Bocharov, V.I. Markin. – M., 2008.
2. Ivanov, E.A. Logika: uchebnik. – M., 2002.
3. Gayfutdinov, A.M. Razvitiye didakticheskikh principov v istorii otechestvennoy pedagogiki (1945-2007). – M., 2010.
4. Bol'shoy ehnciklopedicheskiy slovarj: v 2 t. / gl.red. A.M. Prokhorov. – M., 1991. – T. 1.
5. Ozhegov, S.I. Slovarj russkogo yazyhka / pod obth. red. prof. L.I. Skvorcova. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 16.10.12

УДК 37.026.7

Grishina O.A. FORMATION OF SPATIAL IMAGES OF STEREOMETRIC COMBINATIONS WITH USE OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES. The system of computer support based on head tracking and hand gesture recognition in the methodical complex of the solid geometry to create favorable conditions to develop the needed spatial images of high school students.

Key words: spatial image, the formation of spatial patterns in class solid geometry, head tracking, hand gesture recognition.

О.А. Гришина, аспирант Российского университета дружбы народов, каф. высшей математики, г. Москва, E-mail: rudnmatem@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ СТЕРЕОМЕТРИЧЕСКИХ КОМБИНАЦИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье предложена система компьютерного сопровождения на основе технологий отслеживания положения головы и жестов человека в рамках методического комплекса по стереометрии с целью создания благоприятных условий формирования необходимых пространственных образов у учащихся старших классов.

Ключевые слова: пространственный образ, формирование пространственных образов на уроках стереометрии, технологии распознавания жестов и положения головы.

Основной единицей пространственного мышления является образ [1]. Мыслительный процесс, основанный на переходе от одного подвижного образа-предмета к другому, составляет единственный шаг пространственного мышления.

Как показано в ряде исследований через образ осуществляется преобразование человеком предметного мира, без чего невозможно усвоение и использование знаний, овладение умениями и навыками, формирование потребностей, убеждений, интересов. Пространственный образ возникает под влиянием наглядной основы и требований деятельности, обусловленных определёнными условиями задачи [2; 3].

Во многих исследованиях подчеркивается, что использование информационных технологий в качестве средства обучения

способствует формированию пространственных образов учащихся [4] и развитию пространственного мышления [5; 6].

В настоящее время существует множество математических интерактивных сред таких как: программа «Живая математика», «GeoGebra», «Cinderella», «Geometria», «Cabri 3D». Данные программы оснащены богатым инструментарием для управления поведением стереометрических комбинаций: построение, моделирование, вращение и так далее.

Главным недостатком описанных компьютерных программ является недостаточно высокий уровень восприятия, требующий использования учеником клавиатуры и мыши, что не отвечает современным технологиям взаимодействия человека с компьютером. Вместе с тем, как показывает практика, учащиеся по-пре-

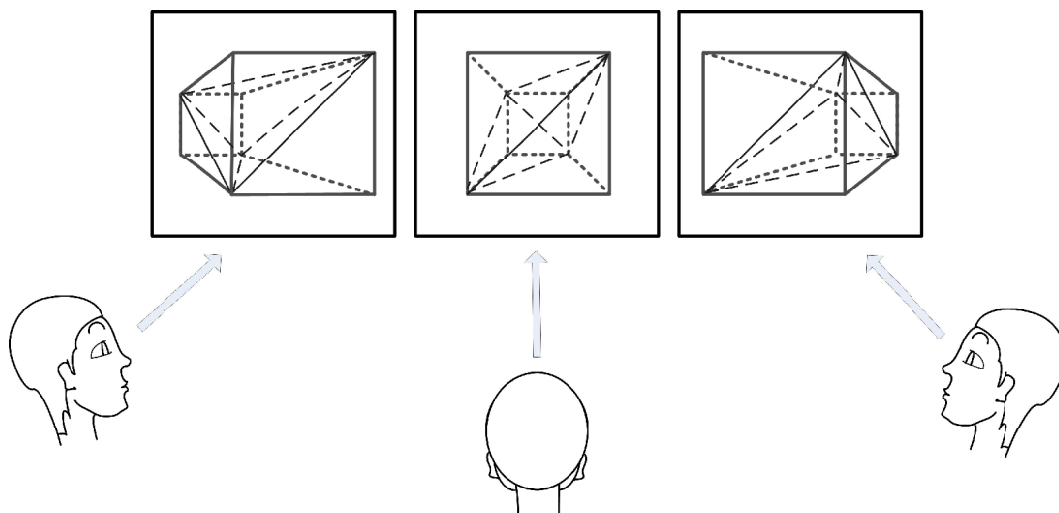


Рис. 1. Отслеживание положения головы

жнему испытывают многочисленные трудности в оперировании пространственными образами при решении стереометрических задач. Исследователь в области программного обеспечения вычислительных машин О.А. Кривцов считает необходимым организовать обмен информацией с компьютером таким образом, чтобы: снизить время освоения программных и аппаратных средств; снизить уровень ошибок при передаче информации; сделать работу с компьютером возможной для людей, не имеющих возможности пользоваться традиционными средствами интерфейса; снизить утомляемость [7].

Для достижения подобных целей систему компьютерного сопровождения обучающего курса по стереометрии необходимо строить с применением компьютерных технологий отслеживания головы и распознавания жестов человека на основе данных, поступающих с веб-камеры.

Технологии отслеживания положения головы позволяют рассмотреть под разными углами, правильно воспринять и проанализировать стереометрическую комбинацию [8; 9], (Рис. 1).

Построение методического комплекса с использованием данной технологии приближает ученика к наиболее правильному восприятию объемных конструкций, приводящих к формированию необходимых пространственных образов. И.В. Трайнев в своих исследованиях указывает, что комбинации и структуры, применяемые в иллюстративном материале, должны обеспечивать однозначное (без искажений) восприятие и преобразование предметов и явлений в образы, понятия и представления [10].

Технологии распознавания жестов позволяют естественным образом выполнять манипуляции над исследуемой стереометрической комбинацией [11; 12], (Рис. 2).

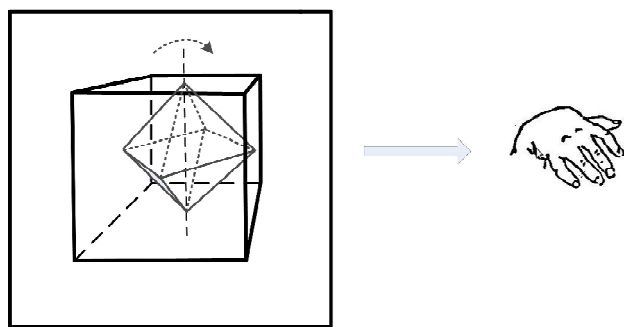


Рис. 2. Манипуляции жестами

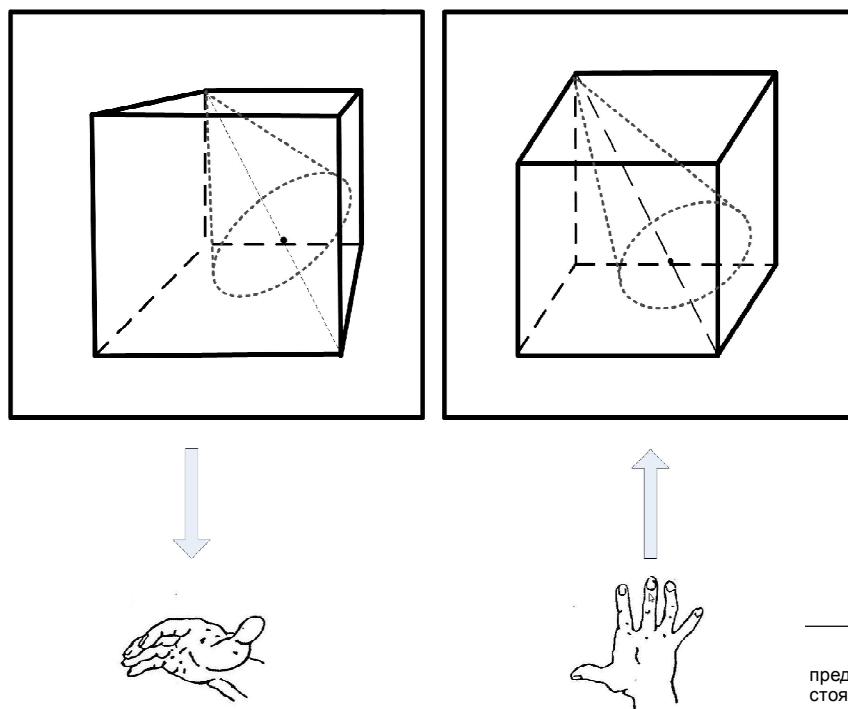


Рис. 3. Смена режима отображения

Внешние действия ученика с пространственными объектами являются необходимыми для того, чтобы в дальнейшем он мог производить с ними внутренние, мысленные действия. Поэтому создание необходимых предпосылок для дальнейших уже умственных операций над пространственными объектами, является основным условием развития пространственного мышления.

При классическом трехмерном моделировании на экран выводится та же проекция, а объем придается за счет глубины освещения. Следовательно, ученик на самом деле смотрит на плоскость и не может без манипуляций устройствами ввода осмотреть объект со всех сторон. В случае предложенных технологий переход от пространственной модели объекта к его изображению на плоском чертеже достигается для ученика естественным образом, без каких-либо дополнительных усилий.

Обучающий комплекс по стереометрии, построенный с использованием выше описанных технологий, позволяет: правильно создать пространственные представления о стереометрических комбинациях; оперировать пространственными образами объектов; устанавливать взаимосвязь между двумерным представлением о комбинации и её реальным пространственным отображением. Все выше перечисленные действия являются содержанием пространственного мышления: от того насколько хорошо учащийся может выполнять их, зависит развитость данного вида мышления.

Методический комплекс можно использовать в режиме псевдоголографической иллюстрации¹ изучаемого материала, так как её возможности при иллюстрировании намного превосходят возможности любого бумажного учебника и рисунков на школьной доске. Проекция по желанию учащегося может плавно «выдвигаться» в трехмерный объект, при этом, за счет отслеживания позиции головы, ученик сможет осматривать объект со всех сторон и вращать его жестами рук. Наглядный переход от проекции к псевдоголографическому изображению естественным образом поможет учащимся устанавливать нужные ассоциативные связи между трехмерным объектом и его проекцией (Рис. 3), как и обратный переход – от псевдоголографического изображения в проекцию.

Таким образом, наиболее важным и актуальным видится не только совершенствование методического содержимого обучающих программ, но и создание условий правильного формирования пространственных образов на уроках стереометрии путем внедрения в методический комплекс систем компьютерного сопровождения на основе технологий отслеживания положения головы и жестов рук.

¹ Голографическое изображение предмета, ничем не отличающееся от настоящего предмета, а псевдоголографическое изображение учитывает только угол обзора и не дает стереоэффекта для глаз.

Библиографический список

1. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников. – М., 2005.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / под. ред. В.В. Давыдова. – М., 1999.
3. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. – М., 1983. – Т. 2.
4. Якобсон, Л.Л. Формирование графических образов многогранников с использованием педагогических программных средств: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1990.
5. Далингер, В.А. Теоретические основы когнитивно-визуального подхода к обучению математике: монография. – Омск, 2006.
6. Мамалига, Р.Ф. Развитие пространственного мышления у студентов педагогического вуза при формировании понятий в курсе геометрии: дис. ... канд. техн. наук. – Екатеринбург, 2005.
7. Кривцов, О.А. Методы, алгоритмы и программная система тренинга головы человека на видеокдрах, основанные на геометрических текстурных моделях: дис. канд. техн. наук. – Томск, 2010.
8. A Real Time Face Tracking and Animation System / X. Wei, Z. Zhu, L. Yin, Q. Ji // Comp. Vision and Pattern Recognition Workshop – Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society, 2004. – Vol. 5.
9. 3D Expressive Face Model-Based Tracking Algorithm / M. Anisetti, V. Bellandi, E. Damiani, F. Beverina // Proc. 24th IASTED Intl. Conf. On Signal Processing, Pattern Recognition, and Applications. – Anaheim, CA, USA: ACTA Press, 2006.
10. Трайнев, И.В. Конструктивная педагогика: учеб. пособие / под общ. ред. В.Л. Матросова. – М., 2004.
11. Алфимцев, А.Н. Разработка и исследование методов захвата, отслеживания распознавания динамических жестов: автореф. дис. ... канд. тех. наук. – М., 2008.
12. Домунян, А.А. Аппаратные и программные средства для анализа жестов руки, наблюдаемых с помощью видеокмеры: автореф. дис. ... канд. техн. наук. – М., 2012.

Bibliography

1. Yakimanskaya, I.S. Razvitie prostranstvennogo mihsleniya shkolnikov. – M., 2005.
2. Vihgotskiy, L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya / pod. red. V.V. Davihdova. – M., 1999.
3. Leontjev, A.N. Izbranniye psikhologicheskie proizvedeniya: v 2 t. – M., 1983. – T. 2.
4. Yakobson, L.L. Formirovanie graficheskikh obrazov mnogogrannikov s ispolzovaniem pedagogicheskikh programnykh sredstv: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1990.
5. Dalinger, V.A. Teoreticheskie osnovi kognitivno-vizual'nogo podkhoda k obucheniyu matematike: monografiya. – Omsk, 2006.
6. Mamaligha, R.F. Razvitie prostranstvennogo mihsleniya u studentov pedagogicheskogo vuza pri formirovani ponyatiy v kurse geometrii: dis. ... kand. tekhnich. nauk. – Ekaterenburg, 2005.
7. Krivcov, O.A. Metodih, algoritmi i programnaya sistema treninga golovih cheloveka na videokadrakh, osnovanniye na geometricheskikh teksturnykh modelyakh: dis. kand. tekhnich. nauk. – Tomsk, 2010.
8. A Real Time Face Tracking and Animation System / X. Wei, Z. Zhu, L. Yin, Q. Ji // Comp. Vision and Pattern Recognition Workshop – Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society, 2004. – Vol. 5.
9. 3D Expressive Face Model-Based Tracking Algorithm / M. Anisetti, V. Bellandi, E. Damiani, F. Beverina // Proc. 24th IASTED Intl. Conf. On Signal Processing, Pattern Recognition, and Applications. – Anaheim, CA, USA: ACTA Press, 2006.
10. Traynev, I.V. Konstruktivnaya pedagogika: ucheb. posobie / pod obth. red. V.L. Matrosova. – M., 2004.
11. Alfimcev, A.N. Razrabotka i issledovanie metodov zakhvata, otslezhivaniya raspoznavaniya dinamicheskikh zhestov: avtoref. dis. ... kand. tekh. nauk. – M., 2008.
12. Domunyan, A.A. Apparatniye i programmniye sredstva dlya analiza zhestov ruki, nablyudaemih s pomothjyu videokamerih: avtoref. dis. ... kand. tekhnich. nauk. – M., 2012.

Статья поступила в редакцию 16.11.12

УДК 37.013

Erofeeva A. V. CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE BY USING FOREIGN LANGUAGE AIDS. The paper demonstrates the opportunities for the development of the students' emotional intelligence by means of a specially elaborated program. The Program goal is the development of emotional and communication competences in the course of learning a foreign language. This Program includes the conceptual, procedural and diagnostic sections.

Key words: study process, educational program, dialogue communication, interaction, emotional intelligence, emotional competence, interpersonal relations.

А.В. Ерофеева, ст. преп. каф. иностранных языков Нижегородского университета им. Р.Е. Алексеева, г. Н. Новгород, E-mail: a_erofeeva@mail.ru

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В работе показаны возможности развития эмоционального интеллекта студентов средствами специально разработанной программы. Цель программы — развитие эмоциональной и коммуникативной компетенции в процессе изучения английского языка. Программа включает в себя содержательный, процессуальный и диагностический разделы.

Ключевые слова: образовательный процесс, образовательная программа, диалоговое общение, взаимодействие, эмоциональный интеллект, эмоциональные компетенции, межличностные отношения.

Высшая школа переживает сегодня период великой реконструкции, которая основывается на новой методологии образовательного процесса. Анализ практики высшего образования позволяет отметить, что перспективными, с точки зрения гуманитарной парадигмы образования, представляются такие подходы, которые изменяют положение, статус и позицию студента — будущего специалиста: актуализация диалоговых методов обучения, изучение индивидуального стиля познавательной дея-

тельности, создание условий для развития активности всех участников образовательного процесса.

Опыт зарубежных и отечественных реформ высшей школы говорит о том, что нацеленность на диалогическое общение и взаимодействие с другими людьми отвечает целям подготовки нового специалиста, адаптированного к условиям рыночных отношений. Навыки диалогического взаимодействия необходимы для работы в международных проектах и внутри страны при

разработке планов сотрудничества, и в ходе совместной профессиональной деятельности.

Подготовка специалистов нового типа в условиях широких международных контактов во всех сферах, предполагает не только способность российских политиков, экономистов, предпринимателей, менеджеров и представителей других профессий действовать «технологически» грамотно, но и актуализирует способность к свободному общению с деловыми партнерами на языке, получившем международное признание и распространение – английском языке.

Сегодня у преподавателей иностранного языка нет недостатка в выборе технических средств обучения. Материальная база современных вузов предлагает разнообразные технические средства – от видеофильмов до глобальной телекоммуникационной сети Интернет. Преподаватели активно используют новые педагогические технологии, такие, например, как (case-study) – один из эффективных развивающих способов обучения студентов навыкам решения типичных проблем. Одновременно идёт процесс создания новых программ по иностранным языкам для студентов и молодых учёных неязыковых специальностей. Современные программы учитывают специфику подготовки студентов на разных уровнях высшего профессионального образования (бакалавриат, магистратура) и профиль специальности [1].

Однако основные тенденции развития современного языкового образования в вузах не отражают, на наш взгляд, психологических изменений позиций участников образовательного процесса, взаимодействие между которыми сохраняет дидактический, не личностный характер. Между тем, одной из традиций российской высшей школы было именно установление личностных отношений в образовании, диалогового общения между преподавателем и студентами, в ходе которого педагоги, как правило, не скрывали своих убеждений, делились духовным и жизненным опытом со своими учениками.

Мы рассматриваем современное языковое образование в вузе как особую форму диалогового общения, выражающую субъектные позиции всех его участников, в результате чего происходит обмен смыслами, ценностями, способами деятельности, переживаниями, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, отношений, деятельности. Изменения выражаются, прежде всего, в трансформации внутренней позиции и поведенческих реакций относительно содержания и форм взаимодействия с другим человеком.

В решении задач формирования диалогического общения большое значение имеет изучение и развитие тех психологических структур, которые непосредственно влияют на характер общения и взаимоотношений в учебном коллективе. Например, важным средством коммуникации может стать при соблюдении психологических и педагогических правил выбор студентом роли (эксперта, наставника, организатора, исполнителя и др.) в малых группах. Другим не менее сложным психологическим конструктом, влияющим на характер взаимопонимания участников диалогового общения, служит эмоциональный интеллект.

Цель настоящей статьи – обсудить возможность развития эмоционального интеллекта студентов на занятиях английского языка средствами специально разработанной программы.

Существуют разные мнения о педагогических возможностях развития эмоционального интеллекта в образовательном процессе. Так в альтернативной школьной педагогике много внимания уделяется тому, как важно развивать эмоциональный интеллект учащихся в школе. «Возникают разнообразные программы по развитию социального и эмоционального интеллекта у учеников (Greenbergetal., 2003; Walberg, Zins, Weissberg, inpress). Постепенно накапливаются сведения о том, что эти программы дают положительный эффект. Метаанализ имеющихся результатов показал, что работа по этим программам оказывает благотворное действие на психическое здоровье, снижение употребления алкоголя и курения, уменьшение антисоциального поведения (Greenbergetal., 2003)» [2, с. 17]. Одновременно, считают разработчики таких программ, ещё предстоит провести большую работу, включающую разработку научной основы для методов развития эмоционального интеллекта и предъявление тестов до и после проведения программ, для строгой оценки их эффективности.

В отечественном образовании преобладает сдержанная позиция в понимании роли эмоционального интеллекта в успешном обучении. Так автор монографии «Мотивация и мотивы» Е.П. Ильин утверждает, что «под эмоциональным интеллектом исследователи имеют в виду не особый способ управления эмоциями, а эмоционально-интеллектуальную деятельность» [3, с. 172].

Содержание понятия «эмоциональный интеллект» недостаточно научно обосновано в связи с тем, что существуют разные концептуальные модели, на которых построено его измерение. В англоязычных исследованиях принято рассматривать два варианта эмоционального интеллекта, каждый из которых предполагает активизацию разных познавательных процессов – «внутриличностный» и «межличностный».

Например, Д. Гоулмен (Goleman, 2001) предполагает, что к эмоциональным способностям относятся, с одной стороны, осознание и распознавание эмоций, с другой стороны, регуляция эмоций и управление ими. При этом эмоциональные способности могут быть направлены на свои или на чужие эмоции. В рамках этого взгляда структура эмоционального интеллекта включает самосознание, осознание социальных взаимодействий, управление собой, управление отношениями.

Существуют также интеграционные концепции эмоционального интеллекта, предлагающие большие возможности для описания эмоциональной компетентности. Goleman (1998) определил «эмоциональные компетенции» как «приобретенные способности, основанные на эмоциональном интеллекте, которые являются причиной высокоэффективной работы». Другими словами, если компетенция – «основная характеристика личности, которая способствует эффективной или превосходной работе» (Boyatzis, 1982), то эмоциональная компетенция – «способность распознавать, понимать, и использовать эмоциональную информацию о себе или других, которая опосредует эффективную работу» [4, с. 176].

Есть ли педагогические условия для развития эмоционального интеллекта в ходе обучения иностранному языку в вузе? Результаты наших наблюдений показывают, что для гуманитарной системы «преподаватель – студент» характерно состояние высокой степени неопределенности и изменчивости и поэтому нужна большая вариативность форм и способов диалогического взаимодействия на занятиях.

С целью изучения и развития эмоционального интеллекта нами проведено исследование эмоциональных компетенций студентов первого и второго курсов технического вуза и разработанная программа развития эмоционального интеллекта студентов в процессе изучения английского языка.

Программа включает в себя содержательный, процессуальный и диагностический разделы.

Содержание деятельности по развитию эмоционального интеллекта носит многоплановый характер и способствует:

- конструированию различных видов и структурных единиц общения на изучаемом языке; восприятию партнеров по общению; развитию коммуникативных умений, навыков (вербальных и невербальных);
- обучению коммуникативным навыкам, умениям и способностям межличностного взаимодействия с окружающими; активной социальной позиции; социальным отношениям с окружающими (навыки межличностного взаимодействия); эффективными конструктивными навыками общения (освоение вербальных и невербальных форм диалогового общения);
- развитию эмоционально-волевой сферы личности: снижению агрессивности, тревожности, импульсивности, конфликтности; повышению уверенности в себе и собственных силах; осознанию собственной уникальности; развитию коммуникативной сферы: формированию потребности в общении.

Методы деятельности преподавателя: теоретическое изучение проблемы исследования; наблюдение за особенностями межличностного взаимодействия студентов в игре, учебе и в не учебном общении; беседа – интервью участников образовательного процесса; психодиагностические методы: опросник Томаса, проективные методики, тесты изучения ЭИ, разработка сценариев учебных занятий с эмоциональной лексикой.

Методы и средства деятельности студентов представлены следующим образом: психодиагностические средства: тесты, опросники, проективные методики; ролевые и имитационные игры, обучающие занятия; рефлексия; проектирование диалогов эссе, докладов, публичные выступления.

Цель образовательной программы: развитие эмоциональной и коммуникативной компетенции в процессе изучения английского языка. *Задачи программы:*

- создание педагогических и психологических условий для эффективного диалогового взаимодействия на занятиях и в вне учебной деятельности;
- формирование иноязычной коммуникативной компетенции в академической, профессиональной и социокультурной сферах;
- развитие эмоционального интеллекта средствами английского языка.

Психолого-педагогические условия реализации программы.

Изучению и способам преподавания иностранных языков в истории вузовского образования отводится роль в развитии общекультурной компетентности, глобального средства коммуникации и способа диалога культур. Традиция преподавания языка в школе, а затем в вузе состоит в постоянном анализе лингвистических свойств и структуры изучаемого языка, а затем трансляции результатов лингвистических открытий в формах учебных программ и педагогических технологий. В настоящее время лингвистические проблемы изучения иностранного языка активно вытесняются политическими и культурологическими: вопросы национальной безопасности, научной интеграции, понимания, межкультурной коммуникации, при этом потребность в прикладном значении языка постоянно растёт.

Между тем данные научных исследований и практика вузовской подготовки свидетельствуют о трудностях, возникающих на уровне межличностного понимания и общения на иностранном языке. Теоретическая педагогика в структуру коммуникативной компетенции включает знание языков, общение с людьми, навыки работы в группе, владение большим количеством социальных ролей, а среди факторов и педагогических условий, обеспечивающих развитие коммуникативной компетенции, выделяет диалогическое взаимодействие, активизацию методов обучения и гуманизацию образовательного процесса.

Учитывая процессуальный характер развития иноязычной коммуникативной компетенции, мы полагаем, что основой её становления может стать развитие эмоционального интеллекта средствами иностранного языка. При этом возможно, что заинтересованность в общении на другом языке обуславливается внешними, ситуативными обстоятельствами, а не внутренними потребностями. Но и в этом случае достижение результата вызывает у студента чувства удовольствия, радости, гордости за себя. Испытываемые в связи с диалоговым общением позитивные эмоции имеют тенденцию к закреплению, что создаёт основу для перерастания интереса в устойчивое психическое свойство личности.

Другим необходимым условием является удовлетворение потребности в позитивном общении со сверстниками и её сохранение в культурно-образовательном пространстве вуза. В таком пространстве студент выступает в качестве субъекта межличностного взаимодействия, имеет возможность самостоятельно выбрать вид деятельности и способ реализации коммуникативных навыков и умений.

Не менее важным нам видится третье условие – единство и разнообразие образовательных программ и стратегий преподавания иностранного языка в вузе: дополнение основного курса курсами по выбору, возможность подготовиться к международному экзамену и др. Особым условием, обеспечивающим эффективное включение эмоционального интеллекта, является высокий профессионализм педагога, ведущего занятия, его умение создать искреннее, живое, импровизированное, способное увлечь всех участников общение.

Основные критерии (дескрипторы) оценки результативности программы представлены на трёх уровнях:

1. Экспрессивное общение.

Эмоциональное самосознание и эмоциональный самоконтроль: в ходе общения распознаёт эмоции и может оценить их действие, знает свои сильные стороны, ориентирован на успех, владеет большим запасом эмоционально-экспрессивных слов и адекватно употребляет их в устной речи.

Социальная чуткость: проявляет интерес к проблемам других и готовность помочь, способен побудить к действию, может помочь собеседнику выразить своё мнение, демонстрирует навыки поддерживающего поведения в условиях групповой работы, владеет набором социальных ролей.

2. Инструментальное общение.

Готовность к коммуникативному партнёрству: студент владеет техникой ведения беседы, умеет включаться в диалог, используя подходящие языковые средства, легко взаимодействует с собеседником в условиях иноязычного общения, выражая своё мнение и отношение, развивает умения работать с другими над совместными целями.

Управление взаимоотношениями: способен анализировать и находить совместные решения, владеет навыками урегулирования отношений в разных ситуациях (негативная установка, авторитарная позиция собеседника и т. д.).

3. Прагматическое общение.

Взаимодействие основных сторон речевого высказывания: понимает культурную и психологическую особенности ситуации говорения, выделяет цели-намерения и цели – результаты, адекватно выбирает тональность сообщения (игровая, серьёзная

и т.д.), соблюдает особенности жанра: миф, доклад, официальное письмо и др.

Соблюдение правил коммуникации: правило количества и качества передаваемой информации, «коммуникативных прав личности» [5, с. 207], правило краткости и последовательности передачи сообщения.

За основу содержания программы мы взяли программы по английскому языку, предназначенные для студентов первых и вторых курсов технических специальностей, усилив и дополнив их специальными *методами работы по развитию эмоциональной компетентности студентов*. Как и в указанных программах, особая роль в нашей программе отводилась активизации обучения: организации работы в малых группах, психогимнастике и игре. Мы считаем, что «забавляющий», игровой характер обучения иностранному языку не решает всей полноты задач коммуникативного общения, поэтому не столько количество игр, сколько социальные сценарии игровой деятельности имеют значение в активном обучении.

Игровые формы организации занятий. Неопределённость и многозначность понятия «игровая деятельность» создаёт известные трудности в переносе во взрослую жизнь методических приёмов, основанных на детской игровой деятельности. Известно, что ребёнку игра нужна для преодоления конфликта между «хочу» и «не могу», между реальным миром и миром удовольствия. В игре ребёнок начинает ощущать, что другой человек может задавать ему любые условия, и впервые учится перестраивать и алгоритмы действий, и мышление так, чтобы достигнуть цели независимо от ситуации. Игра в ситуации обучения взрослого человека успешна, если сопровождается личностно значимыми сюжетами.

Мы разделяем позицию отечественного психолога В.Д. Шадрикова, который отмечает «большое социальное звучание игры»: «Игра учит взаимодействию с другими людьми» и создаёт личностно значимый опыт переживаний: «*Вся гамма чувств сопровождает игру: радость победы, горечь поражения, признание сверстников, гордость за себя и команду, уверенность в своих возможностях, разочарование и торжество*» [6, с. 248-249].

Мы опирались также на творческий потенциал игровой деятельности, понимание того, что *игра* – это единственная деятельность, которая выводит человека за рамки его непосредственного опыта. Отметим наиболее важные особенности игры, которые необходимо знать для игротехнической работы на занятиях:

1. Игра безопасна, она имеет неукоснительные правила, её условия и правила гарантируют эмоциональную и психологическую безопасность участникам через соблюдение правил.

2. Игра имеет ролевую структуру, её можно переиграть в другой роли и в другом сюжете.

3. Игра, как правило, построена по законам драматического произведения, что придаёт ей сильные эмоции, повышает уровень эмоционального воздействия на её участников.

4. Результаты игры носит открытый характер, с одной стороны, это индивидуальные, ценностные результаты, а с другой – они представлены на групповом уровне.

5. Процесс игры насыщен эмоциональными переживаниями: интерес, волнение, радость, удивление, чувство свободы, страх, вина, стыд.

В сюжеты игровых занятий включены элементы *психогимнастики*, так как неумение правильно выражать свои чувства, скованность, неловкость или неадекватность мимико-жестовой речи затрудняет общение людей друг с другом. При использовании элементов психогимнастики основной акцент нами был сделан на обучении выразительным движениям; формировании новых эталонов поведения с помощью ролевых игр, тренировке психомоторных функций. Участие в одном и том же этюде, в одной и той же роли могут иметь для участников разную цель: это и воспитание чувств, и расширение социальной компетентности, развитие творческого воображения, возможность выразить себя в безопасной игровой ситуации.

На отдельных занятиях может быть использован метод *музыкотерапии*. Музыка позволяет погрузить слушателя в волшебный виртуальный мир, совершить путешествие в мир образов в сопровождении звуков и запахов леса, цветов или морской воды, звона осенних колоколов или шепота песков пустыни; рецептивная музыкотерапия – вспомогательный вид музыкотерапии, предполагающий сопровождение занятий мелодичной музыкой, предназначенной для поддержания взаимных контактов, создания атмосферы взаимопонимания, доверия, дружелюбия.

Важным отличием нашей программы от большинства современных программ, ориентированных на формирование коммуникативной компетенции, является то, что данная програм-

ма, благодаря её психологической составляющей, способствует раскрытию индивидуально-личностных особенностей студентов, а не только развивает способности человека выполнять учебные действия.

Инновационное содержание и значение нашей программы заключается в том, что она создаёт условия для равноправного речевого и педагогического диалога, адаптируя формы и методы педагогического воздействия к индивидуальным особенностям студента.

Практическая значимость образовательной программы состоит в:

- разработке концептуального обоснования психолого-педагогической программы;
- разработке системы диагностического исследования и подборе диагностических методик;
- выделение специальных условий, связанных с психологической поддержкой диалогового взаимодействия;
- разработке рекомендаций по адаптации и проведению программы в условиях неязыковых вузов.

Приведём отдельные содержательные фрагменты программы развития эмоционального интеллекта средствами иностранного языка.

На уроке иностранного языка естественно обсуждать «живые» проблемы учащихся (взаимоотношения с родителями, события вузовской и городской жизни). При выборе темы для обсуждения необходимо учитывать и возможность разных подходов к ее освещению, наличие спорных положений (My lifestyle, generation gap, higher education, TV and computer addiction, career ladder, man in a city).

Описывая эмоции, можно расположить их в соответствии с их свойствами, например, эмоции можно группировать попарно: любовь и ненависть, симпатия и отвращение, безопасность и страх, горе и радость и т. д. Одна из главных трудностей при описании эмоций заключается в том, что нужно передать словами все оттенки переживаний. Еще одна трудность в том, что эмоции одновременно проявляются и во внутренних переживаниях, и в поведении. Поскольку мы одновременно испытываем эмоции и реагируем на них, перед нами встает задача из двух этапов. Сначала мы должны правильно расшифровать сигналы, поступившие из внешней среды, а затем отреагировать на них. Когда мы понимаем суть своих эмоций и способны реагировать наилучшим образом, у нас появляется возможность брать под контроль даже самые сложные ситуации и проявлять инициативу. Например, для выражения своих эмоций можно предложить такие диалоги:

T: – How are you?

P: – I'm fine (not so good, not bad, so-so, terrible, sleepy, humorous, and excited) I'm in good (bad) mood today. I feel like singing and dancing today, because I have passed my exams successfully. (Я в хорошем настроении. Хочется петь и танцевать, потому что я сдал все экзамены успешно.)

I don't feel like speaking today because I have a terrible headache. (Мне не хочется разговаривать, потому что у меня сильная головная боль.)

– Why are you so sad today? (Почему ты такой печальный сегодня?)

– I have problems with my parents. (У меня проблемы с родителями.)

В использовании на уроках таких мини-диалогов заложены большие ресурсы для развития эмоциональных компетенций.

В ранней юности у многих учащихся исследователи отмечают тенденцию подчеркнуть собственную индивидуальность, непохожесть на других, Знание о Человеке с его свойствами и возможностями, достоинствами и недостатками приобретает личностный смысл в процессе общения. В связи с этим на уроке иностранного языка живейшую реакцию вызывает проблематика межличностных отношений, чувств, в особенности те моменты, когда необходимо осмыслить и оценить нравственную позицию личности.

Для развития эмпатии можно использовать такие упражнения как комплимент-похвала. Например, обменяйтесь мнения-

ми о своих друзьях. Скажите, что у них хорошо получается. Используйте модель "I think, he (she) is good at ... (Я думаю она (он) хорошо умеет ...)". "I think, he (she) can do ... very well." Я думаю, он (она) может делать что-либо очень хорошо (тема My lifestyle). Здесь же можно использовать прилагательные, описывающие деловые качества, стиль работы, умственные способности, поведение (clever, quick-minded, cute, active, passive, hard-working, energetic, enthusiastic, helpful, talkative) (умный, сообразительный, активный, пассивный, трудолюбивый, энергичный, полный энтузиазма, разговорчивый).

Комплимент и похвала играют разные роли в диалоговом общении. Похвала – это позитивная оценка деятельности или подкрепление в ходе успешной работы. Комплимент – это способ выразить одобрение, независимо от того, что человек сделал.

Похвала, поддержка. Поделитесь своими чувствами, которые вы испытываете по отношению к своему другу или к своим родителям. Используйте выражения "I feel like (Я чувствую)...", "I am happy (Я счастлив)/ I am glad (Я рад) / It's nice to work with him (her)/ that he (she) my friend ... (Здорово работать с ним (с ней), т.к. он (она) мой друг)". Можно продолжить фразу объяснением "because he (she) is so ... (потому что он (она) такая ...)"

Комплимент.

– That's a wonderful color on you! (Какой красивый цвет!)

– Thanks a lot. I'm very glad you like it. (Спасибо. Рад, что вам нравится).

You have wonderful taste in clothes. У Вас великолепный вкус в одежде.

What a great house! (Какой прекрасный дом!) It's gorgeous, terrific! (Он роскошный, потрясающий!).

Упражнения, в которых есть различного рода эмоциональные пожелания, помогают проникнуться жизнью товарищей, воспитывать сочувствие, сопереживание. По назначению это может быть пожелание к празднику, пожелание по случаю, или к уроку. "I wish you a Happy New Year (Желаю счастливого Нового года)", "I wish you will get better (Желаю, чтобы ты поправился быстрее)", "I wish you success at your exams (Желаю успехов на экзаменах)", "I wish you luck! (Пусть тебе повезет!)"

Открытость, гибкость можно проявить в таких упражнениях, когда мы даем совет. Например: Посоветуй своему другу, как лучше провести выходные. Начни фразу так "I want you to have a good time at weekend (Я хочу, чтобы ты отдохнул хорошо в выходные), so I'd advice/recommend/tell (Я хотел бы посоветовать/порекомендовать/сказать... тема «Путешествие»)

«Поделись радостью». Перечисленные фразы могут относиться не только к процессу работы и общения студенческой группы, но к любым событиям жизни студентов. Это упражнение позволяет отработать употребление инфинитивной конструкции. Например, "I am happy to get a good mark" (Я рад получить хорошую оценку.), "I am glad to meet my friend after holidays" (Я рад встретить своего друга после каникул), "It's so nice to have a picnic on Sunday" (Приятно сходить на пикник в воскресенье), "It's wonderful to learn such interesting things about this country" (Замечательно узнать такие интересные вещи об этой стране).

Развития эмоционального интеллекта студентов наряду с решением общеобразовательных и предметных задач обучения способствует реализации одного из наиболее эффективных – коммуникативного подхода к преподаванию языка.

Коммуникативные модели изучения иностранного языка строятся на том, что язык понимается как феномен культуры, а значит, помимо собственно языковой подготовки (фонетической, лексической, грамматической) транслируются этническая толерантность, открытость к другим культурам, правила межличностного общения. Достижение культурных целей языкового образования невозможно без соблюдения коммуникативных прав личности: на уважение, на отличие от собеседника, на вопрос к собеседнику, на чувства и переживания. Для диалогического общения характерна высокая эмоциональная насыщенность, своего рода эмоциональное лидерство, важна эмоциональная компетентность каждого участника [7].

Библиографический список

1. Ерофеева, А.В. Развитие эмоционального интеллекта студентов в процессе изучения иностранного языка в нелингвистическом вузе // Тез. докл. всерос. научно-метод. конф. – Н. Новгород, 2011.
2. Робертс, Р.Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р.Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д.В. Люсин // Журн. Высшей Школы Экономики. – 2004. – Т. 1. – № 4.
3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2000.
4. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. – М., 2005.
5. Братченко, С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М., 1997.

6. Шадриков, В.Д. От индивида к индивидуальности: введение в психологию. — М., 2009.
7. Ерофеева, А.В. Педагогический диалог в вузе: теория, позиции, практика / А.В. Ерофеева, Е.И. Перфильева: монография. — Н. Новгород, 2012.

Bibliography

1. Erofeeva, A.V. Razvitie ehmocional'nogo intellekta studentov v processe izucheniya inostrannogo yazihka v nelingvisticheskom vuze // Tez. dokl. vsenos. nauchno-metod. konf. — N. Novgorod, 2011.
2. Roberts, R.D. Ehmocional'nij intellekt: problemih teorii, izmereniya i primeneniya na praktike / R.D. Roberts, Dzh. Mehttjyus, M. Zayjdner, D.V. Lyusin // Zhurn. Vihsshey Shkolih Ehkonomiki. — 2004. — T. 1. — № 4.
3. Iljin, E.P. Motivaciya i motivih. — SPb., 2000.
4. Goulman, D. Ehmocional'noe liderstvo: iskusstvo upravleniya lyudmi na osnove ehmocional'nogo intellekta. — M., 2005.
5. Bratchenko, S.L. Mezhlchnostnihy dialog i ego osnovnihe atributih // Psikhologiya s chelovecheskim licom: gumanisticheskaya perspektiva v postsovetsoy psikhologii / pod red. D.A. Leontjeva, V.G. Thur. — M., 1997.
6. Shadrikov, V.D. Ot individa k individualnosti: vvedenie v psikhologiyu. — M., 2009.
7. Erofeeva, A.V. Pedagogicheskiy dialog v vuze: teoriya, pozicii, praktika / A.V. Erofeeva, E.I. Perfiljeva: monografiya. — N. Novgorod, 2012.

Статья поступила в редакцию 13.10.12

УДК 510 (075.5)

Zaykin M.I., Abramova O.M. **ABOUT FUNCTIONAL AND STRUCTURAL DIFFERENCES CONCEPTS OF THE RETURN AND TURNED TASK.** In article various approaches to disclosure in scientific and pedagogical literature of a definition a «return» task are analyzed. The essence and interrelation between the return and turned tasks is revealed when training to mathematics. Their didactic value in mathematical education, development of creative abilities and flexibility of thinking of pupils reveals.

Key words: a direct task, the return task, the turned task, address process, an obrashchyonnost measure, flexibility of thinking.

М.И. Зайкин, д-р пед. наук, проф., зав. каф. математики, теории и методики обучения математике Арзамасского гос. педагогического института им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: mzaykin@yandex.ru;
О.М. Абрамова, аспирант Арзамасского гос. педагогического института им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: olesia144@mail.ru

О ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ И СТРУКТУРНЫХ ОТЛИЧИЯХ ПОНЯТИЙ ОБРАТНОЙ И ОБРАЩЕННОЙ ЗАДАЧИ*

В статье анализируются различные подходы к раскрытию в научно-педагогической литературе дефиниции «обратная» задача. Выявлена сущность и взаимосвязь между обратными и обращёнными задачами при обучении математике. Раскрывается их дидактическая ценность в математическом образовании, развитии творческих способностей и гибкости мышления учащихся.

Ключевые слова: прямая задача, обратная задача, обращённая задача, процесс обращения, мера обращённости, гибкость мышления.

В контексте деятельностного подхода к обучению математике существенно возрастает роль задач, их значение в достижении дидактических, развивающих и воспитательных целей на различных этапах усвоения математических знаний, формирования умений и навыков. Многие исследователи (Г.В. Дорофеев, Е.С. Канин, В.А. Крутецкий, В.М. Финкельштейн, Л.М. Фридман, А.Я. Цукар, П.М. Эрдниев и др.) справедливо отмечают продуктивную ценность работы с уже решённой задачей, и в частности, составления и решения задачи, обратной исходной.

Анализ методической литературы по математике показывает, что, формирование представлений об обратной задаче происходило в контексте теоретического осмысления видовой многообразия математических утверждений (теорем).

Ещё в позапрошлом столетии А.Н. Острогорский определял обратную теорему следующим образом: «...если, имея теоре-

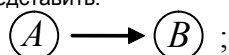
му, составим другую, в которой условия первой станут заключением, а заключение первой её условием, то такая теорема называется обратной» [1, с. 44].

Такое же понимание обратной теоремы можно найти в книге И.С. Градштейна «Прямая и обратная теоремы», вышедшей в середине прошлого столетия: «теоремой, обратной данной, называется такая теорема, условием которой служит заключение данной теоремы, а заключением — условие данной теоремы» [2, с. 26].

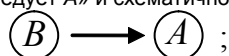
В руководствах по методике преподавания математики следуют этому же пониманию. Так, В.В. Репьев, раскрывая виды простых теорем, характеризует их:

— **прямая теорема:** «Если A , то B » или «Из A следует B », где через A обозначено единственное условие, а через B — единственное заключение теоремы.

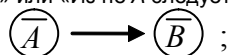
Схематично структуру прямой теоремы можно представить:



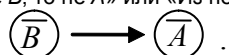
— **обратная теорема:** «Если B , то A » или «Из B следует A » и схематично:



— **противоположная теорема:** «Если не A , то не B » или «Из не A следует не B » и схематично:



— **противоположная обратной теорема:** «Если не B , то не A » или «Из не B следует не A » и схематично:



Автор напоминает, что верность прямой теоремы влечёт за собой верность обратной теоремы, и наоборот, а верность обратной теоремы влечёт за собой верность противоположной, и наоборот.

Он подчеркивает, что дидактическая ценность верности прямой и обратной теорем заключается в том, что они позволяют выделять свойство, которое принадлежит только лишь рассматриваемому объекту (фигуре, отношению) и не может принадлежать другому объекту (фигуре, отношению). При изучении геометрических объектов очень важно знать не только их свойства, но и какое из этих свойств можно принять за его признак, вполне определяющий данный объект. Эти признаки геометрических объектов выделяются с помощью обратных теорем и называют их характеристическими. Они дают возможность одни определения понятий заменять другими определениями, равносильными первым. Подобная замена определений очень часто осуществляется при доказательствах, поиске решения задачи. Подмена одного определения другим считается важным правилом доказательства, своеобразной эвристикой при решении задачи [3, с. 82-86].

Несколько точнее, но по сути также, выражается и Л.М. Фридман, когда полагает, что: «обратной задачей называется задача, в которой одним из требований является какое-то известное условие прямой задачи, а это условие заменяется ответом прямой задачи...» [8, с.139].

Аналогичного мнения на трактовку термина «обратная» задача придерживаются В.А. Крутецкий, В.М. Финкельштейн, А.Я. Цукар и другие исследователи.

Как видим, авторы призывают при сохранении сюжета в прямой задаче лишь часть искомого перемещать в состав условия, а один или несколько элементов условия делать искомым. В таком понимании перестановка местами условия и заключения исходной задачи не может быть осуществлена в принципе.

Вместе с тем, приведёнными соображениями инициируется процесс обращения задачи, в результате которого получают новые задачи, порождённые исходной и лишь в какой-то мере обратные ей.

Развивая эту мысль, обозначим за Y совокупность условий (Y) задачи, а за T совокупность её требований (T). Будем последовательно извлекать из условия прямой задачи часть и даже

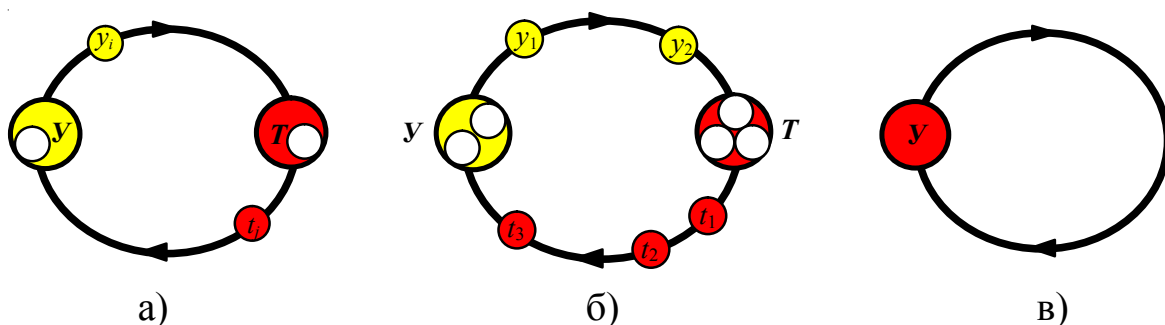


Рис. 1. Модельное представление процесса обращения задачи

Несколько иначе, чем в методике геометрии, раскрывается ценность прямых и обратных задач в методике алгебры и арифметики. Это наиболее четко впервые выразил еще в середине прошлого столетия автор теории укрупнения дидактических единиц П.М. Эрдниев [4; 5; 6]. Призывая к временному сближению постановки и решения прямых и обратных задач, он считает, что такая работа, во-первых, способствует лучшему пониманию структуры математической задачи; во-вторых, обеспечивает более глубокое осознание тех взаимосвязей и отношений, которые свойственны задачной ситуации; в-третьих, позволяет приобщать школьников к творческой деятельности (любую сконструированную обратную задачу можно считать «продуктом творчества учащихся») [7, с. 29].

Автор видит ценность решения прямых и обратных задач ещё и в том, что в процессе такой деятельности происходит переключение с прямого хода мысли на обратный, а это, по его мнению, способствует развитию мышления обучаемых [7, с. 31].

Разделяя данное мнение, добавим, что при этом получает развитие такое фундаментальное умственное качество как гибкость мышления. В условиях развивающей образовательной парадигмы современной школы данное обстоятельство представляется особенно важным.

Необходимо отметить, что помимо названных функциональных отличий изучения прямых и обратных теорем в геометрической подготовке школьников и решения прямых и обратных задач при изучении алгебры и арифметики можно обнаружить также и их существенные отличия в структурном плане.

Получение обратных теорем, как уже говорилось выше, рекомендуется осуществлять путём переставления местами условия и заключения прямых теорем, а получение обратных задач предлагается осуществлять приёмом обращения. Так, П.М. Эрдниев пишет, что «работу над задачей нецелесообразно завершать получением ответа к ней; надо приёмом обращения составлять и решать в сравнении с исходной (прямой) задачей новую, обратную задачу, извлекая тем самым дополнительную информацию, заключающуюся в связях между величинами решенной задачи» [5, с. 35].

Суть приёма обращения задачи в его понимании заключается в том, что «в условие исходной задачи вводится её ответ, а некоторые числа из условия переводятся в разряд искомого» [5, с. 35].

все данные, и включать их в её требование, а из него соответственно переводить несколько или все найденные искомые в её условие.

Если одно данное из условия (y_i) прямой задачи переводится в искомые и одно найденное значение (t_j) - в условие, то процесс обращения задачи схематично можно представить так (рис. 1а). Если же, таковых будет взято больше, к примеру, y_1, y_2 , и t_1, t_2, t_3 , то схематичное представление процесса обращения задачи будет несколько иным (рис. 1б). Действуя таким образом, можно перебрать все различные комбинации из элементов условия и требования прямой задачи, включая и тот самый случай, когда вся совокупность t_j перейдет в условие (Y), а вся совокупность y_i перейдет в требование (T) (рис. 1в). В последнем случае, если задача будет иметь смысл, получим задачу обратную исходной в том значении, в котором понимали выше упомянутые авторы обратную теорему.

Очевидно, мера обращённости исходной задачи в приведённой цепочке случаев а), б), в) последовательно нарастает. Она достигает своего максимума в последнем случае в), когда получается задача обратная исходной.

Естественно возникает вопрос, как же называть задачи, полученные в результате не полного, а частичного обращения элементов условия и заключения исходной задачи? Отвечая на этот вопрос, заметим, что в модельном представлении процесса обращения задачи не трудно увидеть своеобразный оборот (обращение) элементов условия и требования прямой задачи. А потому, логично было бы их называть обращёнными, а не обратными, как называют их многие авторы.

Отметим, что термин «обращённая задача» встречается в методической литературе по математике. Именно так называется задачи, получаемые приёмом обращения Е.С. Канин: «имеются в виду задачи, полученные из исходной, в которых часть данных исходной задачи принимается за искомые, а некоторые искомые считаются данными» [9, с. 11].

Имеется и еще одна, более расширительная, трактовка обращённой задачи, она принадлежит И.Е. Дразнину. Он справедливо полагает, что «не стоит заканчивать работу над задачей с получением ответа или с завершением доказательства, а «поиграть» с ней подольше, рассмотрев обратную задачу, противоположную, расширенную, т.е. обогащённую каким-то дополнительным условием или, наоборот, обобщённую — такую, из

которой какое-либо условие удалено. Все такие дополнительные задачи часто называют обращёнными, поскольку они не совсем оригинальны, а придуманы (превращены, обращены) на основе каких-то других задач» [10, с. 52].

С таким пониманием обращённой задачи нельзя согласиться, ведь им охватывается весьма широкой класс задач, полученных из данной в результате того или иного её видоизменения. Исследователи уже неоднократно отмечали и разводили задачи, получаемые путем изменения того или иного вида, к примеру, различают задачи-обобщения, задачи-обращения, задачи-анalogии и др. [11, с. 172].

Библиографический список

1. Острогорский, А.Н. Материалы по методике геометрии. — СПб., 1884.
2. Градштейн, И.С. Прямая и обратная теоремы. — Л., 1950.
3. Репьев, В.В. Общая методика преподавания математики. — М., 1958.
4. Эрдниев, П.М. О роли прямых и обратных связей при обучении математике // Вопросы психологии — 1962. — № 6.
5. Эрдниев, П.М. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике / П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев. — М., 1986.
6. Эрдниев, П.М. Обратная задача в курсе арифметики // Начальная школа. — 1960. — № 4.
7. Эрдниев, П.М. Методика упражнений по математике. — М., 1970.
8. Фридман, Л.М. Теоретические основы методики обучения математике. — М., 2009.
9. Канин, Е.С. Развитие темы задачи // Математика в школе. — 1991. — № 3.
10. Дразнин, И.Е. Обращение условий планиметрических задач // Математика в школе. — 2001. — № 8.
11. Педагогические технологии математического творчества: сб. статей участников международной научно-практической конференции / под общ. редакцией М.И. Зайкина. — Арзамас, 2011.

Bibliography

1. Ostrogorskiy, A.N. Materialih po metodike geometrii. — SPb., 1884.
2. Gradshteyn, I.S. Pryamaya i obratnaya teoremi. — L., 1950.
3. Repjev, V.V. Obshaya metodika prepodavaniya matematiki. — M., 1958.
4. Ehrdniev, P.M. O roli pryamih i obratnih svyazey pri obuchenii matematike // Voprosih psikhologii — 1962. — № 6.
5. Ehrdniev, P.M. Ukrupnenie didakticheskikh edinic v obuchenii matematike / P.M. Ehrdniev, B.P. Ehrdniev. — M., 1986.
6. Ehrdniev, P.M. Obratnaya zadacha v kurse arifmetiki // Nachalnaya shkola. — 1960. — № 4.
7. Ehrdniev, P.M. Metodika uprazhneniy po matematike. — M., 1970.
8. Fridman, L.M. Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya matematike. — M., 2009.
9. Kanin, E.S. Razvitie temih zadachi // Matematika v shkole. — 1991. — № 3.
10. Draznin, I.E. Obratnenie usloviy planimetriceskikh zadach // Matematika v shkole. — 2001. — № 8.
11. Pedagogicheskie tekhnologii matematicheskogo tvorchestva: sb. statej uchastnikov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii / pod obsh. redakciej M.I. Zaykina. — Arzamas, 2011.

Статья поступила в редакцию 18.10.12

УДК 37

Zyryanova A.V. DEVELOPMENT OF STUDENT'S READINESS OF COLLEGE CULTURE AND ARTS TO THE ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL ACTIVITIES. The paper presents the modern aspects of the preparation of specialists in the field of culture, within the concept of cultural education. A model of college readiness culture and arts, the future managers of social and cultural activities to the organizational and managerial activities is describing in this article. Also considered the features of the organizational and management activity of specialists in the sphere of culture.

Key words: readiness for organizational and management activities, cultural education, professional development of college culture and the arts, social and cultural activities, culture, management, management of culture.

А.В. Зырянова, преп. Вятского колледжа культуры, г. Киров, E-mail: info@vyatkult.ru

РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ К ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье представлены современные аспекты подготовки специалистов сферы культуры, в рамках концепции культурологического образования. Описывается модель развития готовности студентов колледжей культуры и искусств, будущих менеджеров социально-культурной деятельности к организационно-управленческой деятельности. Рассматриваются особенности организационно-управленческой деятельности специалистов сферы культуры.

Ключевые слова: готовность к организационно-управленческой деятельности, культурологическое образование, профессиональное развитие студентов колледжей культуры и искусств, социально-культурная деятельность, культура, управление, менеджмент в сфере культуры.

На современном этапе развития социально-культурная деятельность характеризуется расширением номенклатуры специальностей и специализаций в отрасли, соединяющей в себе художественное, творческое, управленческое, организаторское, духовно-нравственное начала. В сфере управления культурой появляются новые специальности: музыкальный продюсер; ме-

неджер социально-культурных проектов; продюсер культурно-досуговых программ; арт-менеджер; технолог социально-культурной деятельности.

Современный специалист сферы культуры должен владеть знаниями в области экономики, управления, менеджмента, маркетинга, педагогики, психологии.

Профессиональная компетентность специалиста сферы культуры формируется в процессе изучения объективных реальностей современного мира, многообразия процесса создания, освоения, сохранения, распространения и дальнейшего развития духовных ценностей, не только лучших образцов художественной культуры, литературного, музыкального, театрального творчества, архитектуры, живописи, скульптуры, но и связанных с повседневным трудом, познанием, общением, бытом, досугом.

Концепция культурологического образования предполагает, прежде всего, освоение общих закономерностей возникновения, становления и функционирования культуры, овладение социально-культурными технологиями приобщения человека к достижениям мировой и отечественной культуры, включения в различные виды творчества.

Теоретически и экспериментально обоснованная М.А. Ариарским, И.А. Ивлиевой, Л.В. Полагутиной, концепция подготовки специалистов культуры послужила базой для последующего реформирования образовательного процесса в соответствии с духом времени, для подготовки специалистов, способных в современных условиях стать лидерами духовного возрождения общества, обладающими:

- философской, культурологической и социально-педагогической эрудицией;
- фундаментальностью, динамизмом, адаптивностью профессиональных умений;
- профессиональной устойчивостью, мобильностью, уверенностью в своих силах;
- способностью интегрировать в себе требования культуры, экономики, политики, права, нравственности, экологии, технических возможностей, социально-культурной деятельности;
- открытости для всего нового, прогрессивного [1].

Целью профессионального культурологического образования является духовно-нравственное развитие студентов, будущих специалистов сферы культуры. Это особый вид образования, в центре которого находится человек, созидатель, творец культуры, вступающий в активное диалогическое взаимодействие с обществом.

Важным фактором профессионального становления и развития студентов университетов и колледжей культуры и искусств является переход от пассивного репродуктивного усвоения гуманитарных знаний к активному включению в культуросозидающую деятельность.

Ведущим направлением профессионального культурологического образования является развитие креативности студентов колледжей культуры и искусств, понимаемой как способность к творчеству, без которой невозможны воплощение идей и замыслов, поиск новых форм и методов социально-культурной деятельности.

Что касается профессиональной подготовки специалистов сферы культуры, потребность в которых в современном обществе как никогда актуальна, то анализ философской, психологической литературы, позволил выделить в образовательной системе следующие тенденции: 1) ориентация современного культурно-образовательного процесса на общечеловеческие ценности, выдвигание на первый план духовного развития личности; 2) повышение степени открытости культурно-образовательного процесса, рост межкультурного образовательного обмена в связи с развитием средств связи [2].

Целевые установки подготовки специалистов социально-культурной сферы, способных обеспечить профессиональное решение актуальных проблем культуры, реализуются через содержание среднего профессионального образования по специальности «Социально-культурная деятельность», которое определяется государственным образовательным стандартом, опирается на сложившуюся в мировой и отечественной практике систему форм и методов вовлечения студентов в процесс познания и интеллектуального творчества и удовлетворяет дидактическим принципам системности, последовательности и преемственности обучения.

Особое внимание в учебном плане уделяется межпредметным связям, которые в первую очередь проявляются в обеспечении единого понимания исходного категориально-понятийного аппарата и единства в толковании сущности и природы культуры, духовной жизни, человекознания; социально-экономических и социально-культурных особенностей информационного общества.

Студенты сначала приобретают гуманитарные и общекультурные знания, затем овладевают основами специальности, необходимыми знаниями, умениями и навыками в управлении социально-культурной сферой.

В новом федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования по специальности 071801 «Социально-культурная деятельность» указывается, что менеджер социально-культурной деятельности должен обладать профессиональными компетенциями, соответствующими основным видам деятельности: организационно-управленческой и организационно-творческой.

В результате изучения профессионального модуля по организационно-управленческой деятельности обучающийся должен:

- иметь практический опыт организации социально-культурной деятельности в культурно-досуговых учреждениях; разработки социально-культурных проектов и программ; работы с детьми, подростками в культурно-досуговых учреждениях; подготовки планов, отчетов, смет расходов, бизнес-плана;
- уметь оказывать консультационно-методическую помощь культурно-досуговым и образовательным учреждениям по развитию социально-культурной деятельности; анализировать региональные особенности социально-культурной деятельности и участвовать в ее развитии; осуществлять руководство структурным подразделением учреждения социально-культурной сферы; проводить и обрабатывать результаты конкретно-социологических исследований; анализировать и составлять планы, отчеты, смету расходов; использовать теоретические сведения о личности и межличностных отношениях; пользоваться специальной литературой, учебно-методическими материалами; разрешать конфликтные ситуации и способствовать их предотвращению; разработать бизнес-план социально-культурной услуги; использовать законодательные и нормативно-правовые акты в организации предпринимательской деятельности [3].

Организационно-управленческая деятельность менеджера социально-культурной деятельности предполагает умения налаживать контакты с государственными, общественными и бизнес структурами; привлечь необходимые ресурсы и финансовые средства на осуществление социально-культурного проекта; эффективно спланировать деятельность учреждения культуры.

М.В. Заворочай проанализировала основные модели профессиональной компетентности менеджера, встречающиеся в литературе и нормативных документах (О.С. Виханский, М. Вудкок, И.С. Дарховский, Н.Ф. Долгополова, П.Ф. Друкер, Л.И. Еленко, С.Ф. Макаров, И.П. Марченко, М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедури, А.В. Попов, Л.И. Фишман, Ф.И. Шахмалов, Л. Якокка) [4]:

- модели описательного характера, отражающие, главным образом, гностические аспекты управленческой деятельности;
- модели, основанные на анализе структуры профессиональной деятельности менеджера, основных функций которые он реализует в процессе ее осуществления;
- модели, связанные с вычленением особых «управленческих» свойств личности;
- модели, описываемые через анализ содержания и специфики, решаемых менеджером в управленческой деятельности задач.

Определение степени готовности студентов к управленческой деятельности, ее сущности основывается на выявлении профессиональных функций будущего менеджера социально-культурной деятельности как способности к выполнению какой – либо деятельности.

Функции менеджера социально-культурной деятельности включают:

1. Художественный аспект: выбор режиссера, выбор актера, выбор художника – постановщика, приобретение костюмов, установка театральной техники, организация премьеры.
2. Организационный аспект: аренда помещения, расписание репетиций, организационная работа по распространению билетов.
3. Маркетинговый аспект: выявление культурных интересов и потребностей, организация рекламы, продажа билетов.
4. Финансовый аспект: определение сметы расходов, формирование бюджета, поиск спонсоров.
5. Социально-культурное проектирование: разработка и реализация культурных проектов и программ.
6. Ориентировочный аспект: выбор эффективного стиля управления.
7. Оценочный аспект: обучение подчиненных.
8. Регулятивный аспект: контроль групповых норм поведения.

Профессиональное назначение менеджера социально-культурной деятельности заключается в следующих видах деятельности: руководителя, администратора, антрепренера, продюсера, импресарио театров, театральных студий, концертных залов и концертных организаций, кинотеатров, кино и фотостудий, студий видео и аудиозаписи, региональных и центральных ка-

налов телевидения, спортивных и игровых комплексов, городских парков, молодежных развлекательных комплексов, клубных учреждений и, наконец, комитетов по культуре и искусству регионов, отделов культуры городов и районов страны; руководителей профессиональных и самодельных творческих коллективов и отдельных исполнителей, ансамблей и концертных групп, включая театральные-студийные, оркестровые и певческие, эстрадные и цирковые коллективы, солистов и исполнителей различных жанров; временных и постоянных групп, реализующих проекты праздничных массовых культурных программ, фестивалей, конкурсов, смотров, целевые проекты социокультурного развития [5].

В исследованиях И.М. Болотникова, Т.М. Голубевой, М.В. Заворочай, Н.А. Киселевой, О.А. Пятибратовой, А.Е. Резанович, Г.Л. Тульчинского рассматриваются различные аспекты процесса формирования готовности будущих менеджеров к профессиональной деятельности.

Г.Л. Тульчинский отмечает, что особенности современного предпринимательства и менеджмента в сфере культуры формируют особый тип менеджера. Инновационный характер современного менеджмента, все большая зависимость от персонала, благоприятной социальной среды выводят на первый план (помимо маркетинговой, финансовой, организационной компетентности) умения особого рода.

Современный менеджер, должен быть не только теоретически, но практически ориентированным в вопросах общей и прикладной культурологии, социальной психологии, быть знакомым с современными культурными процессами в тех обществах, в среде которых ему приходится или придется иметь дело, практически ориентироваться в механизмах и процедурах принятия политических решений, в современной политической жизни, иметь развитое чувство вкуса, гармонии, стиля, владеть иностранными языками, быть развитым и продвинутом в плане нравственной и интеллектуальной культуры [6].

Поэтому в основе профессиональной подготовки менеджеров социально-культурной деятельности лежит изучение таких дисциплин, как: менеджмент, маркетинг, экономика, предпринимательство, социально-культурное проектирование, имиджеология, реклама, связи с общественностью.

Профессиональная готовность менеджера исследуется как важнейшая часть общей подготовки личности специалиста. Ее рассматривают через профессиональную компетентность, которая предполагает овладение технологиями управления, социально-культурного проектирования и программирования.

Овладение профессиональной деятельностью предполагает у студентов, будущих менеджеров, готовности к применению профессиональных знаний, умений и навыков при решении различных управленческих задач, связанных с личностными функциями выбора, рефлексии, смыслообразования, организационными и другими функциями.

Данная модель, разработанная М.В. Заворочай отражает универсальное направление подготовки будущего менеджера.

Модель развития готовности к организационно-управленческой деятельности у студентов колледжей культуры и искусств включает следующие составляющие: цель – принципы – компоненты – технологии – этапы – педагогические условия – критерии сформированности – результат [7]. Наличие указанных компонентов определяет возможность проследить динамику развития готовности студентов колледжей культуры и искусств к организационно-управленческой деятельности на каждом этапе погружения в специальность.

Соответственно представленная в диссертационном исследовании модель включает в себя следующие компоненты:

- 1) задачи развития готовности к организационно-управленческой деятельности у студентов колледжей культуры и искусств;
- 2) принципы развития готовности к организационно-управленческой деятельности у студентов колледжей культуры и искусств;
- 3) этапы и организационно-педагогические условия развития готовности к организационно-управленческой деятельности у студентов колледжей культуры и искусств;
- 4) методы развития готовности к организационно-управленческой деятельности у студентов колледжей культуры и искусств;
- 5) компоненты и показатели готовности к организационно-управленческой деятельности у студентов колледжей культуры и искусств.

Задачи по развитию готовности студентов колледжей культуры и искусств к организационно-управленческой деятельности обуславливаются:

– квалификационными требованиями к выпускникам учреждений среднего профессионального образования культуры

и искусств, способных осуществлять организационно-управленческую деятельность;

– функциями менеджера социально-культурной деятельности, направленными на содействие развитию учреждений социально-культурной сферы и личности в процессе производства, интерпретации, сохранения и распространения культурных ценностей.

В процессе развития готовности к организационно-управленческой деятельности у студентов колледжей культуры и искусств решаются следующие задачи:

- 1) сформировать систему профессиональных знаний, умений и навыков в области управления, менеджмента и социально-культурного проектирования;
- 2) развить мотивационный, когнитивный, операционный, организаторский, творческий компоненты готовности к организационно-управленческой деятельности;
- 3) получить практический опыт разработки и реализации социально-культурных проектов.

Модель развития готовности к организационно-управленческой деятельности у студентов колледжей культуры и искусств основывается на следующих принципах:

- преемственности, подразумевающего поэтапное развитие готовности к организационно-управленческой деятельности у студентов колледжей культуры и искусств, соответствующее уровням погружения в специальность;
- полифункциональности, затрагивающего все аспекты профессионального становления и развития личности студента колледжа культуры и искусств;
- компенсаторности, позволяющего получить дополнительные практикоориентированные знания, умения и навыки;
- деятельности и проектного подходов к развитию готовности к организационно-управленческой деятельности у студентов колледжей культуры и искусств;
- прогнозирования индивидуального профессионального развития;
- междисциплинарного подхода, предполагающего установление межпредметных связей;
- ориентированности на получение практического опыта в рамках профессиональной деятельности;
- непрерывного включения в профессиональную среду.

Управление развитием готовности к организационно-управленческой деятельности у студентов колледжей культуры и искусств основывается на следующих организационно-педагогических условиях:

- использование потенциала учебной и производственной практики, самостоятельной работы и вне учебного времени студентов;
- руководства культурно-досуговой деятельностью студентов;
- обеспечения профессиональной направленности досуга студентов;
- создание открытой, демократической образовательной среды;
- ориентация на самостоятельное обучение путем развития образовательных потребностей;
- опора на опыт обучающегося;
- индивидуализация обучения (составление плана развития карьеры);
- системность и непрерывность обучения, обусловленные развитием потребности в постоянном получении профессиональных знаний;
- направленность образовательного процесса на формирование мотивированного и осознанного отношения к профессиональной деятельности, внутренней мотивации к постоянному профессиональному и творческому самосовершенствованию;
- интегративность культурологической и организационно-управленческой подготовки, выражающаяся в овладении в равной мере социокультурными и организационно-управленческими технологиями;
- информирование об участии студентов и преподавателей в социально-значимых акциях, культурных и благотворительных проектах, о деятельности общественных объединений, творческих коллективов, способствующих формированию имиджа;
- установление социального партнерства, на основе взаимодействия колледжа культуры, работодателей и выпускников в процессе развития готовности студентов к организационно-управленческой деятельности.

Системообразующим элементом предлагаемой модели является механизм поэтапного погружения в специальность. В зависимости от этапа происходит смена образовательных позиций обучающихся: исполнитель, автор-проектировщик, инициатор и руководитель социально-культурных проектов.

Репродуктивный уровень выражается в нормативной активности, которая предполагает выполнение учебно-профессиональной деятельности в соответствии с заданными нормами, устоявшимися способами и предписаниями.

Продуктивный уровень характеризует переход личности от воспроизводящей к продуктивной активности, высококвалифицированной профессиональной деятельности. Эти движения обуславливаются повышением профессиональной активности и приводят к появлению индивидуального стиля деятельности.

Аксиологический уровень отражает стремление личности к самореализации, то есть выявлению и развитию своих потенциальных возможностей.

В университетах и колледжах культуры и искусств ныне сложилась система оправдавших себя методов стимулирования учебно-познавательной и творческой активности студентов. К ним в первую очередь относятся:

«- методика обеспечения занимательности занятий как совокупности приемов и способов поддержания интереса к обучению. Эти методики строятся на раскрытых И. Гербартом принципах опоры на интерес обучающегося к учебной работе. Классик европейской педагогики видел в нем своеобразный психический процесс, который сам по себе обладает определенной логикой становления и развития внимания, ожидания, искания, действия [8];

- методика постановки актуальных познавательных задач и создания мотивационно-проблемных ситуаций, позволяющих студентам проявить свою эрудицию, полемические способности и умение конструктивно решать возникающие проблемы;

- методика практикоориентированного обучения и формирования позитивных ценностных ориентаций профессиональной направленности, дающая студентам возможность «погрузиться» в социально-культурную практику, почувствовать себя на месте специалиста, способного вносить свой творческий вклад в осуществление социально-значимых профессиональных задач» [9].

В стенах вузов культуры и искусств индивидуальные формы творческой активности личности сосуществуют с коллективными. Это объясняется спецификой специальностей. Например, режиссера театрализованных праздников или социально-культурная деятельность, предполагают решение профессиональных задач в рамках творческих групп по реализации социально-культурных проектов. Студенты постоянно участвуют в профессионально-творческих мероприятиях, на которых каждая учебная группа демонстрирует умения и включены в формы трудовой деятельности во вне учебное время.

Профессиональное развитие и становление студентов не может происходить только в ходе обучения, в студенческой аудитории, здесь лишь закладываются основы профессиональных знаний. Результаты его эффективны только в том случае, если совокупность теоретических знаний и практического опыта, приобретает в результате профессиональной, порой длительной, деятельности.

Традиционно в университетах и колледжах подготовка кадров для таких областей, как культура и искусство осуществляется на широкой, интеграционной теоретической основе при высоком уровне специализации.

Необходимым условием формирования творческого профессионального мышления, способности к предпринимательской деятельности, привлечению спонсорской поддержки музыканта, актера, режиссера, хореографа является непосредственный опыт участия в художественно-творческой и организационно-управленческой деятельности. В этой связи создание творческих студенческих коллективов, включение студентов в состав профессиональных коллективов, использование других форм

непосредственного участия будущих специалистов в процессе творческой исполнительской, организационной, проектной, управленческой деятельности – необходимый, неотъемлемый элемент учебно-воспитательного процесса в университетах и колледжах культуры и искусств.

В процессе профессиональной деятельности специалисту культуры приходится решать самые разнообразные профессиональные задачи: по созданию творческого коллектива, организации коллективной деятельности, планированию, конструированию и проектированию различных форм массовых мероприятий. Обучение обобщенным способам решения этих задач в процессе усвоения умений и действий, входящих в состав соответствующих видов деятельности, будет способствовать формированию профессионального мышления специалиста.

Так, в составе деятельности по разработке и реализации социально-культурного проекта могут быть выделены следующие основные умения: поиск социального заказа; разработка идеи социально-культурного проекта; составление документации по проекту; заключение договоров; поиск спонсоров и партнеров; создание проектной команды; составление отчета по проекту.

Каждое умение, в свою очередь, включает ряд действий. Выявление этих действий, составление их ориентировочной основы и ее условие позволяют сформировать обобщенный прием решения профессиональной задачи по созданию коллектива.

Аналогично может быть представлен состав деятельности по подготовке массового мероприятия, куда войдут: выбор формы (лекция, тематический концерт, вечер, диспут); определение темы, идеи, проблемы; определение названия мероприятия; создание схемы будущего сценария; сбор документов, научного и художественного материала, отбор художественных средств; создание структуры мероприятия; разработка эпизодов; организация репетиций; подготовка выступлений; подбор и подготовка средств наглядности; оформление помещения.

Выявление действий, входящих в эти умения, их ориентировочной основы, планомерная поэтапная отработка и усвоение этих действий позволяет овладеть обобщенным приемом решения целой группы профессиональных методических задач. Таким образом, усвоение деятельности, которая требует определенного мышления, будет эффективным путем формирования этого мышления.

Решающим условием для развития способностей является специально организованная деятельность. При этом деятельность должна удовлетворять основным условиям развития способностей: вызывать положительные эмоции, интерес человека, быть творческой; поставленные в ней задачи должны немного превосходить имеющиеся возможности, уже достигнутый уровень выполнения деятельности.

Специфика профессиональной подготовки студентов в университетах и колледжах культуры и искусств выражается, в следующих направлениях, по которым реализуется этот процесс:

- осуществление единства общего и профессионального развития будущего специалиста;
- развитие личностно-профессиональных характеристик;
- формирование профессионально важных качеств личности в процессе профилированного преподавания;
- ориентация на творческую самореализацию;
- интеграция социально-профессиональной подготовки с общим развитием;
- включение студентов в преобразовательную, познавательную, ценностно-ориентационную и коммуникативную деятельность.

Библиографический список

1. Ариарский, М.А. Методика «погружения» в специальность: науч.-мет. пособие / М.А. Ариарский, И.А. Ивлиева, Л.В. Полагутина – СПб., 2007.
2. Коренева, Е.Н. Формирование готовности студентов вузов культуры и искусств к педагогической деятельности по специальности социально-культурная деятельность: дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2008.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 071801 «Социально-культурная деятельность» (по видам). – М., 2010.
4. Заворочай, М.В. Формирование готовности будущих менеджеров к управленческой деятельности: дис. ...канд. пед. наук. – Волгоград, 2003.
5. Чижилов, В.М. Введение в социокультурный менеджмент: учеб. пособие / В.М. Чижилов, В.В. Чижилов. – М., 2003.
6. Тульчинский, Г.Л. Менеджмент в сфере культуры. – СПб., 2001.
7. Заворочай, М.В. Формирование готовности будущих менеджеров к управленческой деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2003.
8. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М., 1998.
9. Герbart, И. Главнейшие педагогические сочинения. – М., 1906.
10. Ариарский, М.А. Социально-культурная деятельность как предмет научного осмысления. – СПб., 2008.
11. Бакланова, Н.К. Профессиональное мастерство специалиста культуры: учеб. пособие для аспирантов, слушателей курсов повыш. квалификации, преподавателей, студентов. – М., 2003.

Bibliography

1. Ariarskiy, M.A. Metodika «pogruzeniya» v specialnostj: nauch.-met. posobie / M.A. Ariarskiy, I.A. Ivlieva, L.V. Polagutina – SPb., 2007.
2. Koreneva, E.N. Formirovanie gotovnosti studentov vuzov kul'turih i iskusstv k pedagogicheskoy deyatel'nosti po specialnosti social'no-kul'turnaya deyatel'nostj: dis. ... kand. ped. nauk. – Belgorod, 2008.
3. Federal'niy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart srednego professional'nogo obrazovaniya po specialnosti 071801 «Social'no-kul'turnaya deyatel'nostj» (po vidam). – M., 2010.
4. Zavorochay, M.V. Formirovanie gotovnosti budutshikh menedzherov k upravlencheskoy deyatel'nosti: dis. ...kand. ped. nauk. – Volgograd, 2003.
5. Chizhikov, V.M. Vvedenie v sociokul'turniy menedzhment: ucheb. posobie / V.M. Chizhikov, V.V. Chizhikov. – M., 2003.
6. Tulchinskiy, G.L. Menedzhment v sfere kul'turih. – SPb., 2001.
7. Zavorochay, M.V. Formirovanie gotovnosti budutshikh menedzherov k upravlencheskoy deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. – Volgograd, 2003.
8. Markova, A.K. Psikhologiya professionalizma. – M., 1998.
9. Gerbart, I. Glavneyshie pedagogicheskie sochineniya. – M., 1906.
10. Ariarskiy, M.A. Social'no-kul'turnaya deyatel'nostj kak predmet nauchnogo osmishleniya. – SPb., 2008.
11. Baklanova, N.K. Professional'noe masterstvo specialista kul'turih: ucheb. posobie dlya aspirantov, slushateley kursov povysh. kvalifikacii, prepodavateley, studentov. – M., 2003.

Статья поступила в редакцию 16.10.12

УДК 378

Ivanova N.P. **THE DEVELOPMENT OF LEARNING AND CREATIVE ACTIVITIES STUDENTS WITH HELP INFORMATION TECHNOLOGY.** The article provides an overview of using information technology in learning and creative activity students of the university. Defines «computer graphics» and discusses its possibility for the development of learning and creative activities students of the university.

Key words: learning and creative activities, learning and creative problem, information technology, computer graphics.

Н.П. Иванова, соискатель УрГПУ, г. Екатеринбург, E-mail: ivana2005@yandex.ru

РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Проведен обзор возможностей использования информационных технологий в учебно-творческой деятельности студентов вуза. Определяется понятие «компьютерная графика» и рассматриваются возможности ее использования для развития учебно-творческой деятельности студентов вуза.

Ключевые слова: учебно-творческая деятельность, учебно-творческая задача, информационные технологии, компьютерная графика.

Одной из задач высших учебных заведений является «развитие наук и искусств посредством научных исследований и творческой деятельности научно-педагогических работников и обучающихся» [1, гл. 2, ст. 8], то есть следует развивать творческую деятельность студентов, чтобы в дальнейшем результаты их творчества обладали не только субъективной новизной, но и объективной, и приносили пользу обществу. Рассмотрим понятие творческой деятельности студентов и ее развитие в учебном процессе вуза.

В высших учебных заведениях развитие творческой деятельности студентов организуется через учебно-творческую деятельность, как один из видов учебной деятельности, направленный на решение учебно-творческих задач, причем результат этой деятельности характеризуется субъективной новизной и значимостью [2]. При этом организация учебно-творческой деятельности студентов при помощи учебно-творческих задач, предполагает не простое запоминание и осознание информационного материала, а самостоятельный анализ ситуации поиска потребностей и способов ее решения. В.И. Андреев определяет учебно-творческую задачу как «форму организации содержания учебного материала, при помощи которого педагогу удается создать учащимся творческую (проблемную) ситуацию, прямо и косвенно задать цель, условия и требования учебно-творческой деятельности, в процессе которой учащиеся активно овладевают знаниями, умениями, навыками, развивают творческие способности личности» [3, с. 41].

Специфика учебно-творческой задачи в вузовском образовании состоит в том, что при ее решении студенты овладевают не только общим способом решения целого класса однородных задач и знаниями в конкретной предметной области, но и умениями самостоятельного поиска знаний, их комбинирования, переноса в другие области, что активизирует учебную деятельность. Это означает, что педагог должен направить деятельность студентов в сторону самостоятельного поиска, получения знаний через комбинирование информации, применения на практике и переноса в другие области знаний.

Таким образом, обучение, в основе которого лежит решение учебно-творческих задач, стимулирует учебно-творческую деятельность студентов.

При указании необходимости развивать творческую деятельность обучаемых в законе «о высшем и послевузовском профессиональном образовании» не оговариваются методы, формы и средства достижения данной цели, и преподавателю предоставляется свобода выбора. В связи с реализацией Федеральной целевой программы развития образования актуальным стало использование информационных технологий в качестве средства обучения, поэтому проанализируем возможности применения информационных технологий в учебно-творческой деятельности студентов вуза.

Будем исходить из того, что для нас информационные технологии выступают в качестве средства обучения, способствующего достижению поставленной цели, а именно решению учебно-творческой задачи. Следовательно, рассмотрим понятие «информационные технологии обучения».

Б.Е. Стариченко определяет **информационные технологии обучения** как «совокупность педагогической техники преподавателя, методов обучения, базирующихся на использовании компьютерных средств, и технологии педагогических измерений, обеспечивающих воспроизводимое и эффективное достижение поставленных целей обучения в данной предметной области и одностороннее отслеживание результативности на всех этапах обучения» [4, с. 142]. Данное понятие применимо к элементам процесса обучения, такими элементами могут быть использование программ учебного назначения, компьютеров в индивидуальной работе с учащимися, применение компьютерных средств контроля знаний и так далее, то есть когда в соответствии поставленным целям обучения выбирается техническое средство и компьютерная программа, способствующие результативному достижению цели. Если педагог ставит целью обучения развитие творческих способностей обучаемых, то соответственно для достижения этой цели следует выбирать информационные технологии, позволяющие реализовать творческий потенциал обучаемых.

Также И.В. Роберт в качестве одной из важнейших педагогических целей использования средств информационных технологий предлагает считать «развитие личности обучаемого, подготовку индивида к комфортной жизни в условиях информационного общества» [5, с. 12]. Это заключается в развитии мышления, эстетического воспитания, в частности за счет использования возможностей компьютерной графики и мультимедиа технологий, формирование умений принимать оптимальное решение или предлагать варианты решения сложной ситуации, формирование информационной культуры и умений осуществлять обработку графической информации. При этом **средства новых информационных технологий** определяются «как программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации» [5, с. 10]. Исходя из этого определения, к средствам новых информационных технологий относятся персональный компьютер, устройства ввода-вывода информации, в том числе графической, а также программное обеспечение.

Далее рассмотрим возможности использования в учебно-творческой деятельности программной составляющей средств информационных технологий, для обеспечения работоспособности которой применяются технические устройства.

Анализ научно-методической литературы выявил, что информационные технологии как средство активизации учебно-творческой деятельности студентов рассматриваются с позиций:

- использования Интернет-ресурсов;
- дистанционного обучения;
- применения программного обеспечения изучаемой дисциплины.

Соотнесем каждый из выявленных вариантов со спецификой учебно-творческой задачи в высшем образовании.

Интернет-ресурсы позволяют найти необходимую информацию, не только текстовую, но и графическую, аудиальную и видео информацию, которую в дальнейшем студенты могут переработать, преобразовать для решения учебно-творческих задач, таких как написание реферата, курсовой работы, представление творческого проекта и так далее. С помощью Интернет-ресурсов осуществляется поиск недостающей информации, активизируется самостоятельная деятельность обучающихся. Преобразование, комбинирование информации, получение субъективной новой системы знаний происходит в процессе создания итогового продукта, выступающего в виде решения учебно-творческой задачи, для получения которого используются различные программы. К таким программам можно отнести текстовые и графические редакторы, программы по подготовке презентационного и видео материала и так далее, в зависимости от поставленной учебно-творческой задачи и ее предметной области.

К примеру, существует множество Интернет-сервисов, позволяющих произвести сбор информации и организовать исследование. Интернет-технологии можно использовать для проведения анкетирования в рамках педагогического или социологического исследования, это стимулирует развитие научно-исследовательской деятельности студентов.

Информационные технологии в организации дистанционного обучения используются на всех этапах процесса обучения: для трансляции лекции в онлайн режиме, для выдачи и сдачи самостоятельных заданий, для проведения тестирования по учебной дисциплине или ее части, определяющего уровень знаний обучающихся по каждой дидактической единице и дающие обучаемому и преподавателю целостную картину знаний. В дистанционном обучении меняется роль преподавателя, он теперь не только источник информации, но и управляющий учебным процессом, студент выступает уже не в роли слушателя, а субъекта обучения, который из всего многообразия предоставленной информации выбирает необходимую ему для решения выданных преподавателем заданий. Информационные технологии, реализующие дистанционное обучение, организуют способы взаимодействия обучающего и обучаемого, распределяя их по времени, но при этом характер учебно-творческой деятельности не меняется.

Рассмотренные нами информационные технологии не зависят от специфики изучаемой учебной дисциплины, но можно выделить ряд специального программного обеспечения, который направлен на решение учебно-творческих задач конкретной дисциплины. Так, к примеру, Т.В. Чемоданова отмечает, что на развитие творческого мышления оказывают влияние средства компьютерной графики, в частности системы автоматизированного проектирования при изучении графических дисциплин.

М.В. Матвеева и Ж.М. Садыкова говорят о возможности активизации деятельности студентов средствами компьютерной графики при решении задачи инженерно-конструкторской деятельности. И так далее можно для любой профессиональной деятельности человека подобрать программное обеспечение, направленное на решение задач этой сферы деятельности.

В своем исследовании мы рассматриваем возможности применения компьютерной графики, относящейся к информационным технологиям, в учебно-творческой деятельности студентов вуза, не зависимо от профессиональной направленности.

Поэтому уделим внимание понятию «компьютерная графика».

В исследовании Т.В. Черняковой компьютерная графика определяется как «область научных знаний, охватывающую технологии (инструментарий, методы, средства) создания компьютерных двумерных и трехмерных изображений различного характера (растровых, векторных двумерных, векторных трехмерных, фрактальных и др.)» [6, с. 4]. Компьютерная графика применяется во многих сферах человеческой деятельности, укажем некоторые из них. Научная компьютерная графика, предназначена для наглядного представления результатов вычислительных экспериментов. Деловая компьютерная графика используется для наглядного представления различных показателей работы предприятия. Инженеры, архитекторы воплощают проекты средствами конструкторской графики с помощью систем автоматизации проектирования. Иллюстративная, художественная и рекламная графика представляют собой рисование и черчение на компьютере. Отличительной особенностью является возможность создания не только воображаемых изображений, но и реалистичных, за счет передачи освещенности объекта в зависимости от положения источника света, от расположения теней, от фактуры поверхности.

Внедрение компьютерной графики в различные сферы деятельности делает актуальным ее изучение и применение в подготовке будущих специалистов. Умение самостоятельно применять на практике знания, полученные в области компьютерной графики, востребовано на современном этапе развития информационного общества в различных сферах деятельности человека. Формирование графической культуры студентов вуза в совокупности с умением использовать информационные технологии повлияет на их дальнейшее профессионально становление. От выбранной профессии зависит уровень знания в сфере компьютерной графики и уровень овладения программным обеспечением. Но при этом следует развивать творческие способности студентов, формировать умение решать графические творческие задачи, видеть противоречия и выход из сложной ситуации.

Вопросы компьютерного дизайна и графики рассматривали Э.Т. Романычева, Л.Н. Турлюн, О.Г. Яцук. Выход из ситуации шаблонного мышления и восприятия в области графических образов О.Г. Яцук видит в постановке задач, связанных не только с модернизацией предметного мира, но и с совершенствованием мировосприятия человека, развитием его креативности и деятельного отношения к жизни.

По мнению ряда исследователей (Т.Ю. Забавникова, Э.Т. Романычева, Т.В. Чернякова, О.Г. Яцук и др.) при работе с компьютерной графикой наиболее полно раскрывается творческий потенциал личности, нежели при использовании других информационных технологий. Создание художественных образов, их оформление средствами компьютерной графики, разработка компьютерных моделей требует от студентов проявления личной инициативы, творческой самостоятельности и исследовательских умений.

Согласимся с мнением В.М. Монетова о том, что компьютерные технологии создания и обработки изображений как материал и инструмент расширяют горизонт художественного творчества и являются средством воплощения художественных образов. Л.Н. Турлюн рассматривает возможности компьютерной графики с позиции искусствоведения, выделяя основные возможности при обработке и создании художественной композиции:

- трансформировать форму объекта;
- подбирать цвет и множество оттенков;
- выполнять сложные графические построения;
- имитировать различные визуальные эффекты;
- анимировать изображение [7].

Современные графические редакторы поддерживают многообразие представления изображения, зачастую увеличение количества слоев связано с уровнем сложности учебного задания. Существуют графические редакторы, протоколирующие действия пользователя во время работы и позволяющие их отменять, именно это программы следует использовать в учебном процессе. При использовании средств компьютерной гра-

фики у обучаемого появляется возможность выбора режима работы с учебным материалом. В понимании Л.Н. Турлюн компьютерная графика – это совокупность методов и приемов преобразования при помощи электронных вычислительных машин данных в графическое представление или графического представления в данные [7].

Раньше термин «компьютерная графика» обозначал наглядную форму отображения результатов математических вычислений, постепенно его значение существенно расширилось, теперь с ним ассоциируются не только научная, инженерная и деловая графика, но и компьютерные средства изобразительного искусства.

Также Л.Н. Турлюн определяет, что «компьютерная графика – это область информатики, занимающаяся проблемами получения различных изображений (рисунков, чертежей, мультипликации) на компьютере» [7, с. 186]. При этом компьютерная графика охватывает классическую графику, живопись, графический дизайн, фотоискусство, компьютерная графика является одной из составных частей медиаискусства, мультимедиа, интерактивного искусства.

Существует дуализм в определении понятия «компьютерная графика», с одной стороны это графическое изображение, продукт, полученный средствами информационных технологий, а с другой, это программное обеспечение, которое позволяет нам этот продукт создать. К примеру, Т.В. Чернякова определяет компьютерную графику как «область научных знаний, охватывающую технологии (инструментарий, методы, средства) создания компьютерных двухмерных и трехмерных изображений различного характера (растровых, векторных двухмерных, векторных трехмерных, фрактальных)» [6, с. 4].

Вопросам обучения компьютерной графике в высшей школе в методическом аспекте посвящены работы Т.Ю. Забавниковой, Е.М. Разинкиной, Н.В. Орловой, Е.К. Хеннера, Т.В. Черняковой и др.

Компьютерная графика в процессе подготовки студентов проявляется как:

- 1) предмет изучения;
- 2) вспомогательное средство при разработке графической информации.

При подготовке будущих педагогов в составе дисциплин «Информатика» или же «Математика и информатика» выделяют раздел, посвященный изучению компьютерной графикой, более подробное рассмотрение, которой происходит при изучении специализированных дисциплин профильной подготовки. При планировании использования компьютерной графики в преподавании других учебных дисциплинах следует учитывать уровень знаний и умений студентов. Необходимо сформулировать у студентов знания об общетеоретических и инвариантных основах, о графическом представлении как методе описания окружающей действительности. Владение средствами компьютерной графики позволяет студентами осваивать новые способы визуализации объектов.

Компьютерную графику можно понимать как раздел учебной дисциплины, который характеризуется двумя взаимосвязанными компонентами: первый это овладение инструментами и приемами создания различных видов компьютерной графики и второй использование творческого подхода для создания учебных проектов реального назначения, которые могут быть востребованы в других областях знаний и на рынке труда. Компьютерная графика предполагает творческую направленность процесса создания продукта и не ассоциируется с понятиями «технологичность», «технократичность». Но объекты, элементы компьютерной графики – модели, изображения, коллажи создаются средствами информационно-коммуникационных технологий, которые технологичны по своей сути. Поэтому возникает проблема: как, используя потенциал информационно-коммуникационных технологий, реализовать художественные принципы, развивать креативную деятельность и индивидуальность обучаемого, контролируя и управляя этим процессом обучения.

В исследовании Н.М. Тарасовой доказывается возможность эффективного развития творческих способностей будущих учителей физики посредством выполнения лабораторных работ по

компьютерной графике. При этом, как и у многих других исследователей, рассматривается целенаправленное и содержательное обеспечение спецкурса «Компьютерная графика». Л.В. Павлова также указывает на возможность активизации учебно-познавательной деятельности студентов с использованием комплекса занимательных заданий по компьютерной графике, делая поправку на подготовку инженерных кадров, и опираясь на методы проблемного обучения. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов происходит за счет постановки занимательных задач и организации обучающих и развивающих игр. Автор указывает, что учебно-познавательная деятельность рассматривается в процессе изучения инженерной и компьютерной графики. Во всех выше указанных исследованиях средства компьютерной графики применяются либо при изучении дисциплины «компьютерная графика», либо при профильной подготовке студентов. При этом не описана методика применения средств компьютерной графики для активизации учебно-творческой деятельности студентов различных специальностей и направлений подготовки.

Проведенный нами анализ с одной стороны подтверждает актуальность использования компьютерной графики в преподавании, но с другой стороны недостаточность описания методической возможности использования компьютерной графики в преподавании не информационно-технологических дисциплин.

Компьютерная графика, в частности графический редактор, может использоваться как вспомогательное средство при изучении не информационно-технологических дисциплин и выполнять следующие функции:

- обработка фотографий для размещения в Интернете;
- дизайнерская – подготовка шаблона, макета проекта;
- оформление и разработка курсового и дипломного проекта.

Следует отметить тот факт, что ряд исследователей (Н.П. Иванова, С.А. Новоселов Н.М. Тарасова, Т.В. Чернякова и др.) описывают применение графического редактора Adobe Photoshop.

Н.П. Иванова и С.А. Новоселов описывают методику применения компьютерной графики [8], основываясь на ассоциативно-синектической технологии активизации учебно-творческой деятельности студентов вуза [2]. Ассоциативно-синектическая технология реализует специфику учебно-творческих задач в вузовском образовании, студенты овладевают умениями самостоятельного поиска знаний и переноса в их другие области. Комбинирования и получение нового знания осуществляется с использованием средств компьютерной графики. При этом авторы свидетельствуют о том, что ассоциативно-синектическая технология и методика применения в ней средств компьютерной графики не имеют ограничений по направлению подготовки выпускников, и могут реализовываться в преподавании различных дисциплин.

Из проведенного нами анализа можно сделать следующий вывод, средства компьютерной графики способны реализовать специфику учебно-творческой деятельности.

В результате рассмотренной проблемы применения компьютерной в учебно-творческой деятельности студентов вуза можно сделать следующие **выводы**:

1. Тенденции развития информационного общества и официальные документы в сфере образования актуализируют применение в процессе подготовки будущих специалистов современных информационных технологий, что делает выпускника наиболее конкурентно способным и востребованным на рынке труда.
2. Основываясь на проведенном анализе научно-методической и психолого-педагогической литературы, можно констатировать недостаточную разработанность в исследованиях проблем, посвященных целенаправленной работе по использованию средств компьютерной графики в учебно-творческой деятельности студентов вуза.
3. Выявлена актуальность описания методики использования средств компьютерной графики студентами гуманитарных направлений подготовки для развития учебно-творческой деятельности.

Библиографический список

1. О высшем и послевузовском профессиональном образовании: Федеральный закон от 22 августа 1996 №125-ФЗ (ред. от 03.12.2011).
2. Новоселов, С.А. Развитие технического творчества в учреждениях профессионального образования: системный подход. – Екатеринбург, 1997.
3. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань, 1988.
4. Стариченко, Б.Е. Компьютерные технологии в вопросах оптимизации образовательных систем. – Екатеринбург, 1998.
5. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М., 2010.

6. Чернякова, Т.В. Методики обучения компьютерной графике студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2010.
7. Турлюн, Л.Н. Компьютерная графика – искусство постмодернизма // Молодой ученый. – 2010. – Т. 2. – № 12.
8. Новоселов, С.А. Методика использования компьютерной графики в ассоциативно-синектической технологии развития творчества // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 4.

Bibliography

1. О vshsshem i poslevuzovskom professionalnom obrazovanii: Federal'nyy zakon ot 22 avgusta 1996 №125-FZ (red. ot 03.12.2011).
2. Novoselov, S.A. Razvitiye tekhnicheskogo tvorchestva v uchrezhdeniyakh professional'nogo obrazovaniya: sistemnyy podkhod. – Ekaterinburg, 1997.
3. Andreev, V.I. Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoy lichnosti. – Kazan', 1988.
4. Starichenko, B.E. Komp'yuternye tekhnologii v voprosakh optimizatsii obrazovatel'nykh sistem. – Ekaterinburg, 1998.
5. Robert, I.V. Sovremennye informatsionnye tekhnologii v obrazovanii: didakticheskie problemy; perspektivy ispol'zovaniya. – M., 2010.
6. Chernyakova, T.V. Metodiki obucheniya komp'yuternoy grafike studentov vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2010.
7. Turlyun, L.N. Komp'yuternaya grafika – iskusstvo postmodernizma // Molodoy ucheniy. – 2010. – Т. 2. – № 12.
8. Novoselov, S.A. Metodika ispol'zovaniya komp'yuternoy grafiki v asociativno-sinekticheskoy tekhnologii razvitiya tvorchestva // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 4.

Статья поступила в редакцию 20.10.12

УДК 373.51

Iskanderov N.F., Yavoruk O.A. TYPES OF INTERNAL CONNECTIONS IN THE SCHOOL PHYSICS COURSE. The article deals with types of internal connections in the process of learning physics, the necessity of detecting and setting. The authors describe the kinds of them: connections between stages (consenters) course in physics; forming the world view of students connections; connections due to the structure of knowledge; connections of general plans of studying; connections in the formation of universal educational activities; complex concepts connections (mass, energy, force, etc.); connections due arising from the formation of experimental skills; solving problem physics connections; connection with the use of the international system of units, connections due Polytechnic education.

Key words: school education, physics learning, internal disciplinary connections, types of connections.

Н.Ф. Искандеров. канд. пед. наук, доц. каф. общей физики и методики преподавания физики Оренбургского гос. педагогического университета, г. Оренбург, E-mail: nailfi@mail.ru; **О.А. Яворук,** д-р пед. наук, доц. каф. физики и общетехнических дисциплин, Югорский гос. университет, проф., г. Ханты-Мансийск, г. Югра, E-mail: oll@mail.ru

ВИДЫ ВНУТРИПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ФИЗИКИ

В статье рассматриваются виды внутрипредметных связей в процессе обучения физики, обосновывается необходимость их обнаружения и установления. Авторы описывают виды внутрипредметных связей: связи между степенями (концентрами) курса физики; связи, формирующие миропонимание учащихся; связи в структуре физического знания; связи в планах обобщенного характера; связи при формировании универсальных учебных действий; связи, устанавливаемые сложными понятиями (масса, энергия, сила и т.д.); связи, возникающие при формировании экспериментальных умений; связи, обнаруживаемые при решении задач; связи при использовании международной системы единиц; связи политехнического содержания.

Ключевые слова: школьное обучение, обучение физике, внутрипредметные связи, виды связей.

При построении школьного курса физики возникает проблема обнаружения и реализации многообразных связей, возникающих между внутренними структурными компонентами его содержания. Понятно, что обучающийся может обнаруживать внутрипредметные связи самостоятельно: в результатах обучения они могут возникать самопроизвольно, без какой-либо специальной деятельности по их осуществлению, стихийно. И таких связей множество, и можно констатировать их наличие и вести кропотливую работу по устранению ошибочных и ненужных. Однако спонтанные связи чаще всего ошибочны, а стихийная, ненаправленная деятельность учащихся по установлению внутрипредметных связей оказывается слабо эффективной. Для этого нужно точно знать, какие именно внутрипредметные связи являются дидактически значимыми. Цель нашей статьи – проанализировать курс методики преподавания физики и выделить в нем виды внутрипредметных связей.

На необходимость изучения межпредметных и внутрипредметных связей в школьном курсе физики всегда указывала А.В. Усова.

Т.Н. Гнивецкая вместе со своими учениками осуществила специальное глубокое изучение внутрипредметных связей [1; 2]. Основным аппаратом для исследования ею был выбран метод графов, который позволил определить количество и объем этих связей для физических понятий в школьном курсе физики. Предложенная математическая обработка фактического материала позволила выделить эти связи в виде графов только между понятиями, в то время как в содержании курса физики существуют

несколько более глубоких внутренних иерархических связей между другими элементами изучаемого курса, которые не удалось обнаружить используемым математическим аппаратом.

В структурном отношении школьный курс физики представляет собой уникальное методическое явление, поскольку из всех естественнонаучных курсов он единственный, который строится не линейно, а ступенчато или концентрически.

Основополагающим документом, определяющим организацию изучения школьного курса физики, является «Федеральный компонент государственного стандарта общего образования» [3]. Из него следует, курс физики разбивается на стандарт основного общего образования по физике и стандарт среднего (полного) образования по физике.

Из этого видно, что весь материал физики должен изучаться на первой ступени на уровне изучения физических явлений и отдельных физических законов от механических явлений до квантовых явлений. А на второй ступени происходит изучение того же самого материала более углубленно и расширено на уровне основ физических теорий. Из этого следует, между материалами первой и второй ступени наблюдаются внутрипредметные связи на уровне содержания и структуры курса физики.

Конечным результатом изучения школьного курса физики является формирование современной физической картины мира. В ходе изучения разных разделов физики мы знакомим учеников с тремя разными исторически существовавшими физическими картинами мира: механической, электромагнитной, квантово-полевой картинами мира. При этом учитель выделяет

одну и ту же структуру понимания картины мира: а) представление о материи, б) представление о взаимодействии, в) движение материи, г) пространство и время, д) основные физические теории и их место в современной физической картине мира. А при изучении каждой следующей картины мира ученики должны выделять отличительные признаки одной картины мира от другой.

Внутрипредметная связь изучаемых материалов прослеживается через единство структурных элементов знания, поскольку при изучении разного по содержанию материала учитель вместе с учениками проходит по одной и той же структуре формируемого научного знания от фактов до научных теорий.

Это позволяет ученикам более целостно воспринимать содержание изучаемого материала, контролировать себя и других в последовательности знаний, которые он получает. В методике преподавания физики структуру научных знаний и структуру каждого элемента научного знания разработала академик А.В.Усовой со своими учениками [4]. Существуют различные варианты представления этой схемы (например, рис. 1), но наименования основных компонентов всегда остаются постоянными.

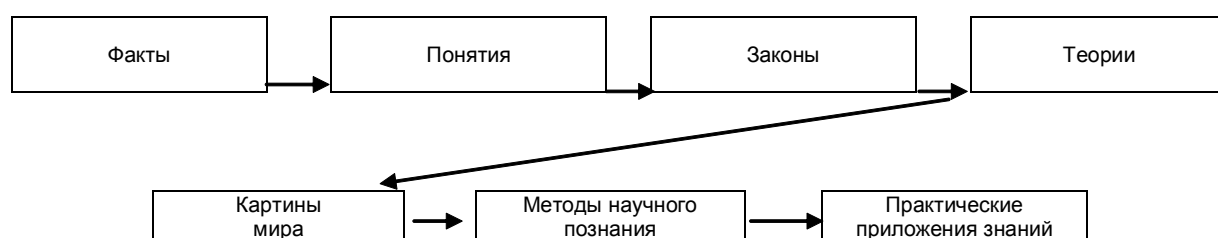


Рис. 1. Основные структурные компоненты системы знаний

В дидактической литературе можно легко найти изложение структуры и содержания и каждого из этих компонентов. К понятиям, например, относятся объекты (молекулы, атомы, газы и др.), явления (кипение, диффузия, электризация и др.), свойства (ковкость, инертность, прозрачность и др.), величины (масса, энергия, импульс, скорость и др.) и т.д.

Существенную роль в дидактических системах А.В.Усовой и её учеников играют планы обобщённого характера (обобщённые планы). Они представляют собой следующий закономерный шаг структуризации знаний, при этом выражая основные требования к усвоению каждого конкретного структурного элемента знаний (о явлении, величине, законе, теории и т.д.) и служат ориентировочной основой в процессе приобретения новых знаний.

Обобщёнными они названы А.В. Усовой, т.к. могут быть использованы для изучения широкого класса объектов, например для изучения явлений – физических, химических, биологических и т.д.; для изучения законов, теорий. Их применение ускоряет процесс формирования у учащихся умения самостоятельно работать с литературой, выделять главные мысли в прочитанном тексте.

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование совокупности «универсальных учебных действий» (УУД), требование к формированию которых впервые изложены в стандарте второго поколения [3]. Овладение обучающимися воспитанниками универсальными учебными действиями выступает как способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. УУД создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения знаний, то есть умения учиться. При этом знания, умения и навыки формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся.

Универсальные учебные действия разработаны группой ученых-психологов под руководством члена-корреспондента РАО, профессора МГУ А.Г. Асмолова. Методологической и теоретической основой УУД является системно-деятельностный подход Л.В. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, В.В. Давыдова, которые в своих работах ввели понятие «ориентировочной основы деятельности» (ООД). Н.Ф. Талызиной был проведен анализ различных видов ООД, в результате чего их количество возросло с трех, как это было у П.Я. Гальперина, до девяти.

В дидактике кроме УУД и ООД выделяют общеучебные умения и навыки – это подготовленность учащихся к практическим и теоретическим действиям самостоятельного приобретения знаний, выполняемые на основе приобретенных знаний и жизненного опыта. Все общеучебные умения можно разбить на четыре группы: учебно-организационные; учебно-интеллектуальные; учебно-информационные; учебно-коммуникативные. Часто используется и другая последовательность перечисления умений: познавательные, практические, организационные, умения самоконтроля и оценочные умения (А.В. Усова и А.А. Бобров).

Эти виды обобщенных умений позволяют единым образом организовать процесс изучения учеником в содержании школьного курса физики, поэтому они могут считаться деятельностной структурой, постоянно повторяющейся при изучении учеником содержания программного материала по физике. Поэтому они тоже могут считаться одним из элементов, создающих внутрипредметные связи в деятельности ученика при изучении школьного курса физики.

При изучении школьного курса физики особое место отво-

дится формированию сложных физических понятий. Особенность этого процесса состоит в том, что в отличие от простых понятий они не могут быть сформированы при изучении конкретной темы. Формирование таких понятий происходит ряд этапов, которые описаны в работах А.В. Усовой [4]:

1. Чувственное, конкретное восприятие.
2. Выявление общих существенных свойств класса наблюдаемых объектов.
3. Абстрагирование.
4. Определения понятия.
5. Уточнение и закрепление в памяти существенных признаков понятий.
6. Установление связей данного понятия с другими понятиями.
7. Применение понятий в решении элементарных задач учебного характера.
8. Классификация понятия.
9. Применение понятия в решение задач творческого характера.
10. Обогащение понятия.
11. Вторичное, более полное определение понятия.
12. Опора на данное понятие при усвоении нового.
13. Новое обогащенное понятие.
14. Установление новых связей и отношение одного понятия к другим.

К таким понятиям в школьном курсе физики относятся: энергия, взаимодействие, масса, сила, температура и др. При формировании сложных понятий мы постоянно видим связи изучаемого понятия с другими понятиями, практическими умениями и действиями на протяжении всего курса школьной физики, а это дает возможность отнести их к одному из видов внутрипредметных связей.

Приобретенные знания по физике используются для обучения учащихся решению физических задач. В научных трудах Н.Н. Тулькибаевой и ее учеников предложено обобщенная психолого-педагогическая модель деятельности по осуществлению решения физической задачи [5; 6]. Решение задач по физике – необходимый элемент учебной работы.

Задачи дают материал для упражнений, требующих применения физических закономерностей к явлениям, протекающим в тех или иных конкретных условиях. Следовательно, они имеют большое значение для конкретизации знаний учащихся, для привития им умения видеть различные конкретные проявления общих законов. Решение задач способствует более глубокому

и прочному усвоению физических законов, развитию логического мышления, сообразительности, воли и настойчивости в достижении поставленной цели, вызывает интерес к физике. Решение задач – это один из методов познания взаимосвязи законов природы.

Н.Н. Тулькибаева доказала полифункциональный характер методики использования учебных физических задач, это позволяет применять задачи для решения широкого круга методических задач, возникающих перед учителем, организующим учебный процесс, поэтому в месте с методикой обучения задач и полифункциональная структура использования задач в учебном процессе представляет собой один из видов внутрипредметных связей [6]. Решение задач на уроке иногда позволяет ввести новые понятия и формулы, выявить изучаемые закономерности, подойти к изложению нового материала. Для решения задач применяются алгоритмические приемы, которые разрабатываются для класса задач из одного раздела, поэтому алгоритмы и алгоритмические приемы решения задач также являются видом внутрипредметных связей.

На протяжении всего курса физики большое внимание в методике преподавания уделяется знанию единиц физических величин их взаимосвязи и использованию их для проверки правильности решения задач. Поэтому знания международной системы единиц благодаря постоянному использованию этих единиц в учебном процессе можно отнести к одному из видов внутрипредметных связей.

В структуре методики изучения материала физики нельзя обойтись без политехнического материала, который позволяет показать применение изученных знаний в технике быту и различных производствах. Для объяснения работы любого механизма и устройства приходится привлекать множество понятий, как только что изученных, так и изученных ранее, из этого следует, что при изучении политехнического материала мы используем множество внутрипредметных связей.

В процессе изучения курса физики мы знакомим учащихся с различной ролью физического эксперимента в процессе познания, учим выдвигать гипотезу исследования, разрабатывать план эксперимента, получать и обрабатывать экспериментальные данные, делать выводы о наличии функциональных связей между исследуемыми величинами. Следовательно, деятельно-

стная основа этих знаний может также считаться внутрипредметной связью курса физики.

Выделенные нами виды внутрипредметных связей позволяют выйти на целостное представление о физике как науке и ее месте среди других учебных и научных дисциплин, они задают уровень целостности изучаемого содержания школьного образования.

Уровень целостности разными видами внутрипредметных связей достигается либо через прямое воздействие этого уровня на сумму предметных знаний, либо как это имеет место для политехнического материала через дидактический синтез физического знания и технического знания, который создаёт один из компонентов, определяющих уровень целостного восприятия курса физики.

Виды внутрипредметных связей

1. Связи между ступенями (концентрами) курса физики.
2. Связи, формирующие миропонимание учащихся.
3. Связи в структуре физического знания.
4. Связи в планах обобщенного характера.
5. Связи при формировании УУД и ООД.
6. Связи, устанавливаемые сложными понятиями – масса, энергия, сила.
7. Связи, возникающие при формировании экспериментальных умений.
8. Связи, обнаруживаемые при решении задач и изучении структуры задач.
9. Связи при использовании международной системы единиц.
10. Связи политехнического содержания.

Исходя из вышесказанного можно увидеть, что многообразные внутрипредметные связи задают уровень целостного восприятия изучаемого материала. Они являются необходимым условием, без которого невозможно построить содержание учебного предмета: под внутрипредметными связями мы понимаем такие связи, которые являются необходимым дидактическим условием осуществления целостного учебного процесса по физике в школе, при котором учитываются связи между элементами структуры курса физики, методами обучения предмету, структурными элементами научных знаний, формируемого мировоззрения учащихся, организационных и практических видов деятельности при изучении содержания учебного предмета.

Библиографический список

1. Гнитецкая, Т.Н. Информационные модели внутри- и межпредметных связей как основа технологии обучения физике: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 2006.
2. Долгих, Е.Н. Проблемное обучение физике учащихся основной школы на основе информационной модели внутрипредметных связей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009.
3. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Начальное общее образование. Основное общее образование / Министерство образования Российской Федерации. – М., 2004. – Часть I.
4. Усова, А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М., 2007.
5. Усова, А.В. Практикум по решению физических задач: учеб. пособие для студентов физ.-мат. фак. / А.В. Усова, Н.Н. Тулькибаева. – М., 1992.
6. Тулькибаева, Н.Н. Решение задач по физике: психолого-педагогический аспект / Н.Н. Тулькибаева, Л.М. Фридман, М.А. Драпкин [и др.] / под ред. Н.Н. Тулькибаевой, М.А. Драпкина. – Челябинск, 1995.

Bibliography

1. Gniteckaya, T.N. Informacionnihe modeli vnutri- i mezhpredmetnihk svyazey kak osnova tekhnologii obucheniya fizike: avtoref. dis. ... d-ra. ped. nauk. – M., 2006.
2. Dolgikh, E.N. Problemnnoe obuchenie fizike uchathikhsya osnovnoy shkoli na osnove informacionnoy modeli vnutripredmetnihk svyazey: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2009.
3. Federaljniy komponent gosudarstvennogo standarta obtheo obrazovaniya. Nachalnoe obthee obrazovanie. Osnovnoe obthee obrazovanie / Ministerstvo obrazovaniya Rossiyskoy Federacii. – M., 2004. – Chastj I.
4. Usova, A.V. Formirovanie u shkolnikov nauchnihk ponyatij v processe obucheniya. – M., 2007.
5. Usova, A.V. Praktikum po resheniyu fizicheskikh zadach: ucheb. posobie dlya studentov fiz.-mat. fak. / A.V. Usova, N.N. Tuljkibaeva. – M., 1992.
6. Tuljkibaeva, N.N. Reshenie zadach po fizike: psikhologo-pedagogicheskiy aspekt / N.N. Tuljkibaeva, L.M. Fridman, M.A. Drapkin [i dr.] / pod red. N.N. Tuljkibaevoy, M.A. Drapkina. – Chelyabinsk, 1995.

Статья поступила в редакцию 10.10.12

УДК 159.9

Kajgorodov B.V., Eremit'skaya I.A. **CONCEPTUAL BASES OF PSYCHOLOGY OF SELF-UNDERSTANDING.** The article describes the main positions of the concept of self-understanding developed by the authors. The functions, quality and structure of the self-understanding are considered in detail. Its forms, types, levels and development indicators are resulted. The special attention is paid to the submodality characteristics as to one of the ways of self-understanding.

Key words: self-understanding, functions of self-understanding, quality and forms of self-understanding, structure of self-understanding, submodality.

Б.В. Кайгородов, д-р психол. наук, проф., зав. каф. общей психологии и психологии развития Астраханского гос. университета, г. Астрахань, E-mail: kai_bor@mail.ru; **И.А. Еремицкая**, канд. психол. наук, доц. каф. общей психологии и психологии развития Астраханского гос. университета, г. Астрахань, E-mail: irer@inbox.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ САМОПОНИМАНИЯ

В статье изложены основные положения концепции самопонимания, разработанной авторами. Подробно рассматриваются функции, качества и структура самопонимания. Приводятся его формы, виды, уровни и показатели развития. Особое внимание уделяется характеристике субмодальности как одному из способов самопонимания.

Ключевые слова: самопонимание, функции самопонимания, качества и формы самопонимания, структура самопонимания, субмодальность.

В современных условиях развития общества человек как никогда стоит перед проблемой понимания самого себя. В век информационной перенасыщенности, открытости, в буквальном смысле стирания границ между странами он пытается осмыслить и определить свое место в обществе, границы своего «Я», сохранить свою неповторимость и автономность. Для этого человеку необходимо уметь анализировать потребности, мотивы, ценности как свои собственные, так и окружающих людей. Только в этом случае он может установить соотношение между системой представлений о самом себе и требованиями окружения, и если между ними обнаруживается конфликт, человек будет стоять перед проблемой его разрешения. Наличие конфликта является следствием непонимания человеком самого себя, которое сигнализирует ему о том, что что-то не так, что-то не в порядке. Следовательно, для того чтобы человек жил в гармонии с собой и окружающим миром, у него должно быть развито самопонимание.

Самопонимание мы рассматриваем как процесс постижения человеком смысла своего существования, результатом которого является когнитивное и эмоциональное согласование продуктов самосознания и реальной действительности [1; 2; 3]. Оно может выступать как латентная сторона социального взаимодействия при наличии уже сформировавшихся представлений и переживаний самого себя или образовывать самостоятельный феномен, требующий создания новых представлений и переживаний своего «Я».

Постижение смысла является результатом деятельности. Субъект понимания всегда деятельностный. Следовательно, вне деятельности не может быть понимания. Другими словами, если человек в настоящее время не действует или действует вразрез представлениям о самом себе, то он не понимает себя. Однако отсутствие действий или действий вразрез представлениям о самом себе есть также проявление самопонимания. Например, человек может не действовать в привычной манере для выработки новых привычек или действовать вразрез сложившимся представлениям о самом себе для сохранения отношений с другими людьми. Отсюда следует, что понимание и деятельность находятся не только в причинно-следственных связях, но и образуют более сложные, системные связи.

Самопонимание, наряду с функцией постижения человеком смысла своего существования, выполняет функцию формирования тезауруса личности. Оно организует систему понятий, посредством которой осуществляется переход смыслов в поведение человека.

Тезаурус – это своего рода субъективная картина мира и место в ней своего «Я». Представления об окружающем мире и о себе в этом мире образуют внутренний мир человека, который всегда субъективен. Это создает особенное в понимании человека. Если человек считает себя талантливым, то это чаще всего отличается от оценки его талантливости другим человеком.

Однако не у всех людей осуществляется осмысление внутреннего строя тезауруса как собственного приобретения. Многие считают, что это заложено извне и все зависит от оценок и мнений других людей, а следовательно, различное осмысление тезауруса будет по-разному влиять на поведение.

Тезаурус есть порождение непрерывности процесса самопонимания, то есть то, что заложено раньше, составляет основу, на которую накладываются новые «понятия» о себе. Однако встречаются моменты, когда наблюдается отказ от прошлых накопленных понятий о себе и за короткий срок происходит переструктурирование и полное изменение представлений о себе. Это характерно для подростков и юношества.

На наш взгляд, самопонимание систематизирует, иерархизирует представления о себе. Можно выделить два качества самопонимания: глубину и отчетливость. Глубина – это осмысленность себя во всей схеме собственного «Я». Она определяет иерархию ценностно-ориентированных шкал, что устанавливает внутреннюю системность. Системность – это не сцепленность, а связность, что не дает разрушить всю цепь ценностно-ориентированных шкал при критике одной из них. Системность является характеристикой отчетливости, то есть представления о себе, которое складывается в определенную систему внутреннего «Я». Отчетливость устанавливает дифференцированность компонентов «Я», в результате чего изменение одного из них не приводит к изменению всей системы.

Глубина и отчетливость самопонимания возможны только при децентрации личности, разворачивании внутреннего диалога. Поверхностность, неотчетливость понимания себя приводят к центрированию личности. Поверхностность определяет беззащитность человека перед внешними силами, что способствует обращению к психологическим защитами, которые не решают проблему, а только завуалируют ее. При поверхностном самопонимании высвечиваются лишь видимые ценностно-ориентированные шкалы, которые обладают сцепленностью и подвержены воздействию извне. Изменения в ситуации могут подвергнуть глобальной критике ценностно-ориентированную шкалу, что будет затруднять саморегулятивную деятельность субъекта.

Самопонимание характеризуется не только качествами, но и имеет разнообразные формы. Они разворачиваются на разных этапах онтогенеза и определяются особенностями «Я-концепции» личности человека. Условно можно выделить четыре формы самопонимания: конкретную, синтетическую, обобщенную и конкретизированную.

Конкретное самопонимание осуществляется путем идентификации себя с конкретным человеком (матерью или отцом, другом или подругой и т.д.), в результате которой выявляются качества и свойства, характерные реальным людям и приписываемые себе. Например, человек может считать себя принципиальным и дисциплинированным – таким, как отец.

При синтетическом самопонимании субъект понимания оперирует качествами, характерными синтетическому (собирательному) образу. Например, человек может считать себя интересным как известный артист, ответственным как отец, добрым как мать и т.д.

При обобщенном самопонимании представление о себе строится на основе сформированной концепции о личности человека, базирующейся на определенных знаниях о его психологии, или на основе совокупности качеств, отражающих данную концепцию.

Конкретизированное самопонимание имеет место, когда обобщенный образ находит конкретного носителя, существует в реальном человеке, который относится к группе близких людей и с которым человек идентифицирует себя в процессе понимания. На наш взгляд, данная форма самопонимания является наиболее действенной.

Понимание можно рассматривать с двух сторон: синхронической, связанной с выявлением элементов смысловых структур и уровней понимания, и диахронической, связанной с анализом понимания как процесса, развивающегося во времени [4]. Мы полагаем, что для более эффективного, продуктивного исследования самопонимания необходимо строить подход к нему на основе интеграции этих двух сторон.

Рассматривая самопонимание как процесс, можно выделить три взаимосвязанных компонента в его структуре: потребностно-мотивационный, эмоционально-волевой и когнитивный.

Потребностно-мотивационный компонент включает в себя потребности и мотивы самопонимания и обусловлен деятельностью человека. Самопонимание возникает из потребностей жизни и деятельности, в которых и раскрывается личность. Потребность человека понять себя позволяет ему разобраться в своих достоинствах и недостатках и принять себя таким, каким он есть. Мотивы самопонимания могут быть разной силы осознанности, неодинаковыми в разнообразных видах деятельности, отличными у различных социально-возрастных групп людей.

Эмоционально-волевой компонент включает в себя характеристику уровня развития эмоциональной сферы личности человека, его умений контролировать и управлять своим эмоциональным состоянием. Этот компонент определяется степенью положительного отношения к себе, удовлетворенности, уважения к себе, чувством защищенности. Самопонимание как сложный процесс, возникающий в проблемных, напряженных жизненных ситуациях, требует также волевых усилий. Они необходимы на любых уровнях развития самопонимания – от простых до сложных. Поэтому воля будет составлять одну из характеристик рассматриваемого компонента.

Когнитивный компонент определяется характеристиками уровня сформированности когнитивной сферы личности человека. Сюда можно включить также уровень развития мыслительной деятельности, мышления в понятиях и т.д. Основу когнитивного компонента образуют знания человека о себе – ситуативные и устойчивые, позитивные и негативные, более или менее значимые для личности. Они могут функционировать как на уровне разрозненных и неинтегрированных представлений о себе, так и на понятийно-концептуальном уровне.

При описании самопонимания как процесса встает вопрос: «Является ли этот процесс постоянным или самопонимание возникает в каких-то определенных ситуациях?». Сложно представить себе человека, который все время только и делал бы, что разбирался в самом себе. У такого человека отсутствовало бы действительное начало. Погружение человека в самого себя отделяет его от окружающей действительности. Если бы это произошло, то не было бы прогресса. Если бы человек стремился к пониманию себя постоянно, им создавались бы или он входил бы в новые ситуации, которые актуализировали процесс понимания. Но в этом случае человек терял бы много энергии на обеспечение этого процесса, и для минимизации этих потерь он либо настойчиво добивался бы уменьшения количества ситуаций, требующих постоянного понимания, либо старался бы избегать таких ситуаций, стремясь к стабильности.

Первоначально самопонимание заявляет о себе с появлением потребности понять себя, которая воспроизводится в конкретной ситуации. Чаще всего потребность в самопонимании возникает в напряженной ситуации, требующей разрешения и проявляющейся в расхождении собственных представлений и знаний о себе, своих ожиданий и результатов деятельности. Например, человек считает себя знатоком в определенном вопросе, но в учебной ситуации он не может проявить себя и дать ответ на поставленный вопрос. Это приводит его к замешательству, вызванное не соответствием собственного представления о себе в данной ситуации и знаний о самом себе. Такому человеку следует поработать над собой, так как считается, что если человек будет иметь адекватные представления о самом себе, он будет успешным в дальнейшем. В связи с этим возникает вопрос: «Можно ли создать устойчивые представления о себе на «все случаи жизни»?». Ответ – нет: создать такие представления, учитывая неповторимость как самой личности, так и ситуации, невозможно.

Самопонимание начинается с момента осознания отношения к себе. Разочарование, раздражение, агрессивность, равнодушие толкают субъекта понимания к осознанию причин, приведших к данному эмоциональному состоянию. Для этого человек обращается или к самоанализу, или к анализу других людей, причастных к этому состоянию. Направленность этого анализа будет обусловлена сформированным субъективным локусом контроля. Исход же осмысления всей ситуации в целом будет определяться уровнем развития самопонимания.

Мы выделяем три уровня самопонимания. Первый – это уровень эмоционального согласования на основе имеющихся знаний о самом себе продуктов самосознания и реальной действительности, что выражается в «удовлетворенности/неудовлетворенности» собой. Второй уровень отмечается при когнитивном согласовании, когда нет выраженного эмоционального отношения к себе, но в силу внешних обстоятельств требуется изменить некоторые исходные аспекты знаний о себе. В этом случае самопонимание осуществляется без выраженных оценочных суждений. Третий уровень самопонимания характери-

зуется единством когнитивного и эмоционального согласования продуктов самосознания и реальности. Это наиболее высокий уровень самопонимания, составляющий основу убеждений личности человека по поводу собственного мнения, поступков, поведения.

Кроме уровней, основными показателями развития самопонимания являются: способности к объективности и самонаблюдению, восприимчивость, открытость новому опыту, эмпатия, преобладающие типы психологической защиты и адекватность их использования, согласованность внешних и внутренних источников информации о себе, принятие себя, интернальность / экстернальность, пессимистичность/оптимистичность, доверие к себе и к миру. Эти показатели могут выступать в качестве внутренних и внешних критериев развития самопонимания, которые могут быть положены в основу исследования данного феномена.

Для анализа процесса самопонимания необходимо также иметь представление о его видах. М. Вебер выделил два вида понимания: описательное и объяснительное [5]. Важнейшей формой описательного понимания является классификация: например, увидев другого человека или предмет, человек относит его к определенному классу вещей или явлений. Объяснительное понимание раскрывает смысл и причины действия.

Р. Бэндлер [6], в свою очередь, выделил несколько типов понимания, близких по своей характеристике к объяснительному пониманию М. Вебера. Один тип позволяет человеку оправдывать происходящее и снабжает его причинами неспособности делать что-либо другое: «Все происходит так потому, что...», и поэтому мы ничего не можем изменить». Второй тип понимания позволяет человеку получить приятное ощущение: «Ах!» и приводит его к высказыванию: «Я это видел раньше; да, я понимаю». Этот тип понимания, так же как и первый, не учит человека способности что-либо делать. Третий тип понимания позволяет человеку говорить о вещах, используя важно звучащие концепции, а иногда даже уравнения. Многие люди, к примеру, обладают «пониманием» какого-либо своего поведения, которое им не нравится, но это понимание не помогает им вести себя иначе. Концепции же могут быть полезны только в том случае, если они имеют опытную основу и позволяют делать что-то другое. Отсюда следует, что единственно важный тип понимания – это тот, который позволяет человеку что-нибудь делать [6]. А для этого ему необходимо научиться извлекать смысл из своего опыта.

Одним из способов самопонимания как процесса постижения смысла является анализ субмодальностей. Известно, что человек воспринимает информацию из окружающего мира с помощью своих репрезентативных систем: зрения, слуха, осязания, обоняния, вкуса. Но, кроме того, что есть канал ввода информации, внутри него существуют еще и личные особенности восприятия различных ситуаций разными людьми. Например, один человек может вспомнить ситуацию в виде цветной картинки, а другой – черно-белой. Это ни хорошо и ни плохо, это личностные особенности каждого человека. Такие различия внутри канала восприятия называют субмодальностями. Они бывают визуальные, аудиальные и кинестетические [7].

«Субмодальности – это в буквальном смысле способы, которыми наш мозг сортирует и кодирует опыт» [6]. Чем больше у человека способов понимания, тем больше возможностей открывается для него и тем больше расширяются его способности. При этом «застывание» на определенном способе понимания является причиной трех главных «человеческих болезней» [6]. Это, во-первых, серьезность, или серьезное отношение, которое порой ослепляет и встает на пути осуществления намеченного дела, во-вторых, уверенность, при которой люди перестают думать и замечать, упускают что-то, и, в-третьих, собственная важность, являющаяся прекрасным способом оправдать посредственность, деструктивность или любое другое достаточное неприятное поведение.

Анализ субмодальностей позволяет составить их карту. Карта субмодальностей – это особенность восприятия ситуации человеком, выраженные через субмодальности. Составление карты предполагает использование словаря субмодальностей, который достаточно полно представлен в литературе по нейролингвистическому программированию [8].

Карту сначала надо составить, а потом уже начать ею пользоваться. Для составления карты нужно вспомнить положительную ситуацию, которая очень значима для субъекта самопонимания, представить ее достаточно подробно и максимально отчетливо увидеть себя в этой ситуации. Потом необходимо выписать субмодальности этой ситуации на листок бумаги. Затем тоже сделать с отрицательной ситуацией (неуспеха, тревожной, тяжелой и т.д.). При этом необходимо выделить те субмо-

дальности, которые одинаковы во всех положительных и отрицательных ситуациях.

Новые знания, получаемые человеком при составлении карты субмодальностей, могут не вписываться в имеющееся у него понимание самого себя. В этом случае человек может испытать замешательство как указание на то, что он находится на пути к новому самопониманию, которое позволит ему научиться делать что-то новое, по-новому увидеть и услышать мир. Оно порождается не недостатком, а избытком знаний о себе, которые пока еще не организованы тем способом, который позволяет понять их. Замешательство дает возможность человеку переустроить свой опыт и организовать его иначе, чем он обычно сделал бы это.

Перечень субмодальностей, их содержание будет у всех людей разным. Следовательно, самопонимание зависит, во-первых, от индивидуальных особенностей субъекта понимания:

развития его познавательных процессов, личностных особенностей, опыта, профессиональной направленности, мотивации. Во-вторых, от объекта понимания: его логичности, осмысленности, качества, открытости, соответствия опыту понимающего. И, наконец, в-третьих, от требований среды (людей, общества, морали и т.д.).

Итак, понимание человеком самого себя предполагает наличие потребности в самопонимании, которая актуализируется в сложной, некомфортной для него ситуации. Данная ситуация требует определенных действий, и если действия отсутствуют или не приводят к ожидаемому результату, то человек обращается к самому себе, что и актуализирует понимание. Самопонимание имеет разнообразные формы и виды, структурно-содержательные характеристики, уровни и показатели развития. Основным способом самопонимания является осознание субмодальностей.

Библиографический список

1. Кайгородов, Б.В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте: монография. – Астрахань, 1999.
2. Кайгородов, Б.В. Самопонимание: миф или реальность. – М., 2000.
3. Монахова, И.А. Психология самопонимания старшеклассников: учебно-методическое пособие. / И.А. Монахова, Б.В. Кайгородов. – Астрахань, 2003.
4. Гусев, С.С. Проблема понимания в философии: философско-гносеологический анализ / С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский. – М., 1985.
5. Структура понимания [Э/р]. – Р/д: <http://www.proweb.ru/articles/oglavlenie5/glava7/strponimania>
6. Бэндлер, Р. Субмодальности [Э/р]. – Р/д: <http://www.klex.ru/yq>
7. Субмодальность [Э/р]. – Р/д: <http://nlpwiki.ru/Субмодальность>
8. Олдер, Г. НЛП. Вводный курс. Полное практическое руководство / Г. Олдер, Б. Хэзер; пер. с англ. – Киев, 2000.

Bibliography

1. Kaygorodov, B.V. Psikhologicheskie osnovy razvitiya samoponimaniya v yunosheskom vozraste: monografiya. – Astrakhanj, 1999.
2. Kaygorodov, B.V. Samoponimanie: mif ili realnostj. – M., 2000.
3. Monakhova, I.A. Psikhologiya samoponimaniya starsheklassnikov: uchebno-metodicheskoe posob. / I.A. Monakhova, B.V. Kaygorodov. – Astrakhanj, 2003.
4. Gusev, S.S. Problema ponimaniya v filosofii: filosofsko-gnoseologicheskij analiz / S.S. Gusev, G.L. Tuljchinskij. – M., 1985.
5. Struktura ponimaniya [Eh/r]. – R/d: <http://www.proweb.ru/articles/oglavlenie5/glava7/strponimania>
6. Behndler, R. Submodaljnosti [Eh/r]. – R/d: <http://www.klex.ru/yq>
7. Submodaljnostj [Eh/r]. – R/d: <http://nlpwiki.ru/Submodaljnostj>
8. Older, G. NLP. Vvodnij kurs. Polnoe prakticheskoe rukovodstvo / G. Older, B. Khehzer; per. s angl. – Kiev, 2000.

Статья поступила в редакцию 23.10.12

УДК 378.017.92.+378.037

Kasatkina A.A., Silkina N.V., Moldovanova I.V. METHODOLOGICAL RESEARCHES OF A PROBLEM OF HUMANITARIAN AND CULTURAL DEVELOPMENT OF STUDENTS OF AN ENGINEERING PROFILE IN THE SPHERE OF PHYSICAL TRAINING. The analysis of scientific and pedagogical literature and practice of development of humanitarian culture of the student of an engineering profile allowed to designate a contradiction between need of methodical ensuring development of humanitarian culture of the student of an engineering profile and not readiness of the theoretical analysis of the content of concept «humanitarian culture of the student of an engineering profile» in the sphere of physical training. The methodology is based on establishment of criteria and methods of the humanitarian focused education, justification of methodical ensuring pedagogical development of humanitarian culture.

Key words: theoretical analysis, humanitarian culture, student of an engineering profile, pedagogical conditions, sphere of physical training.

А.А. Касаткина, аспирант ФГБОУ ВПО СГУПС, доц. каф. физвосп. ФГБОУ ВПО СибГУТИ, г. Новосибирск, E-mail: kasatkina23@rambler.ru; **Н.В. Силкина**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. «Профессиональное обучение, педагогика и психология» ФГБОУ ВПО «Сибирский гос. университет путей сообщения», E-mail: silkina@stu.ru; **И.В. Молдованова**, ст. препод. каф. «Физическое воспитание» ФГБОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: iri25051@yandex.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНО-КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Анализ научно-педагогической литературы и практики развития гуманитарной культуры студента инженерного профиля позволил обозначить противоречие между необходимостью методического обеспечения развития гуманитарной культуры студента инженерного профиля и неразработанностью теоретического анализа содержания понятия «гуманитарная культура студента инженерного профиля» в сфере физического воспитания. Методология исследования основана на определении критериев и методов гуманитарно-ориентированного образования, на обосновании педагогических условий процесса развития гуманитарной культуры.

Ключевые слова: теоретический анализ, гуманитарная культура, студент инженерного профиля, педагогические условия, сфера физического воспитания.

Одна из ключевых задач нашего исследования – проектирование у студентов инженерного профиля в сфере физического воспитания такого набора компетенций, который бы максимально определял эффективность гуманитарно-культурного развития личности. Теоретический анализ документов, рабочих планов, научной литературы в области теории и практики профессионального образования показали, что даже при относительно высоком уровне специальной профессиональной подготовки у выпускников инженерного вуза остро стоит проблема: с отсутствием понимания связи общепрофессиональной компетентности с основными задачами развития гуманитарной культуры; с неразработанностью педагогических условий формирования необходимых компетенций [1; 2; 3]. Изучив базисную универсальную категорию компетенций для студентов инженерных специальностей, методику педагогического процесса по физическому воспитанию, произведя контент-анализ понятий «культура», «гуманитарная культура», «инженер», нами были получены следующие материалы исследования.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В ходе исследования на методологическом уровне: определены принципы развития гуманитарной культуры через гуманизацию, гуманитаризацию, интенсификацию, коммуникативность, непрерывность процесса обучения по физическому воспитанию. На теоретическом уровне: уточнено содержание понятия «гуманитарная культура студента инженерного профиля», как интегративное качество личности обучаемого, объединяющее универсальные (общенаучные, социально-личностные, общекультурные) и профессиональные компетенции; уточнено содержание аксиологического, когнитивного, деятельно-практического критериев гуманитарной культуры студента инженерного профиля через универсальные (общенаучные, социально-личностные, общекультурные) и профессиональные компетенции [4]; уточнены критериальные показатели гуманитарной культуры в области физического воспитания (критерий антропоцентричности, культуросообразности, инновационности, полноты и системности видов деятельности, конвенциональности, творческой образовательной среды, внешнего контекста, проявления «самости»); определены показатели развития гуманитарной культуры студента инженерного профиля с точки зрения её интегративного свойства [5]. На научно-методическом уровне: на основе принципов гуманитаризации и гуманизации изменен содержательный компонент в обучении физическому воспитанию [6].

Разработаны методы исследования: теоретические – литературный анализ документов, печатных работ; моделирование; эмпирические – опрос, анкетирование, педагогический эксперимент; методы исследования социально-психологических характеристик; анамнез, методы морфофункциональных исследований организма человека; метод компьютерной обработки информации (адаптированная к задачам исследования версия Microsoft Excel), авторская компьютерная программа «Морфофункциональное обследование v.1.0»; статистические методы обработки результатов исследования.

В качестве первого педагогического условия развития гуманитарной культуры в теоретический курс включены лекционные занятия по проблемам физической культуры в сопряжённых с ней областях знаний: ОБЖ, возрастной психологии, экологии человека, основам физиологии; для оценки знаний внесены элементы тестирования по теоретическому курсу. На основе принципов интенсификации и комплексности в образовательный процесс по физическому воспитанию введены практические занятия по мониторингу физического, морфофункционального развития организма человека. С целью формирования общепрофессиональной компетентности студентов инженерного профиля, а именно – для повышения адаптационных возможностей организма обучаемого к статическому компоненту мышечной деятельности, укреплению систем организма, совершенствованию физической подготовки, на основе принципа непрерывности, в практический курс физической подготовки включён специализированный комплекс динамических и статических упражнений, стрейчинга. В качестве второго педагогического условия актуализирован фактор личной включённости студентов инженерного профиля в процесс развития гуманитарной культуры с использованием методов «обратных связей», «контрактов»,

интенсификации процесса обучения [7]. Третьим педагогическим условием развития гуманитарной культуры является применение обоснованного и разработанного для преподавателей физического воспитания и студентов инженерного профиля методического обеспечения. Разработано содержание лекций: «Экология человека», «Личная безопасность по действиям в чрезвычайных ситуациях»; «Возрастная психология»; «Понятие «здоровье», организм человека как единая биологическая система»; лабораторные работы «Изучение влияния токсичных металлов на организм», «Изучение влияния экотоксикантов на организм человека»; разработка тестового материала. В практическом разделе – практикум «Исследование физического развития студентов (морфофункциональные исследования)», рабочая версия программы Microsoft Excel, с введенным блоком формул, методическое указание «Теоретическое обоснование и методика физического воспитания студентов с комплексным применением динамических и статических (изометрических) упражнений» [7].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В ходе эксперимента на базе ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики» в рамках образовательного процесса по физическому воспитанию, работы спортивного клубов было организовано 4 группы студентов инженерного профиля по 25 человек (16 юношей и 9 девушек). В контрольной группе практика обучения основывалась на нормативном подходе, не предусматривающем развитие гуманитарно-культурных компетенций у студентов инженерного профиля. В экспериментальной группе 1 (ЭГ 1) применялась методика 1, заключающаяся в изменении содержания лекционного курса по физическому воспитанию. В экспериментальной группе 2 (ЭГ 2) кроме изменения содержания в лекционном курсе использовались практические занятия по исследованию физического развития и физической подготовленности организма человека на основе субъект-субъектных отношений (методика 2). В ЭГ 3 применялась методика 3, весь комплекс педагогических условий (с использованием специализированного комплекса динамических и статических упражнений, стрейчинга) на основе реализации принципов развития гуманитарной культуры студента (гуманизации, гуманитаризации, интенсификации, коммуникативности, непрерывности).

Изучив результаты исследования основных показателей физического развития студентов в контрольной группе (КГ), экспериментальных группах 1 и 2 (ЭГ 1, ЭГ 2) нами было установлено, что показатели общепрофессиональной подготовленности у данных групп студентов, занимающихся один семестр, имеют незначительные различия, практически совпадают (метод обведения контура). Данные тестирования физической подготовленности студентов в КГ и ЭГ 3 показали: у юношей показатель скоростных качеств повысились в КГ на 0,2 сек, в ЭГ 3 на 0,36 сек ($P > 0,05$); показатели выносливости понизились в обеих группах (КГ на 1,1 мин., ЭГ на 0,7 мин. при $P > 0,05$), при этом наблюдалась общая тенденция уменьшения силового показателя. Для девушек характерна следующая динамика изменения физической подготовленности: скоростные показатели в КГ ухудшились на 0,5 сек, в ЭГ 3 остались прежними ($P > 0,05$), показатель выносливости вырос в обеих группах (КГ на 0,19 мин, ЭГ на 1,07 мин, при $P > 0,05$), показатель силового норматива в КГ девушек понизился на 4,2 кол.раз, в ЭГ повысился на 10,4 кол.раз ($P < 0,05$).

Экспериментальный анализ интегрального уровня развития гуманитарной культуры показал, что на 1 уровне гуманитарной культуры при применении методики 1 находится 13,33%, мето-

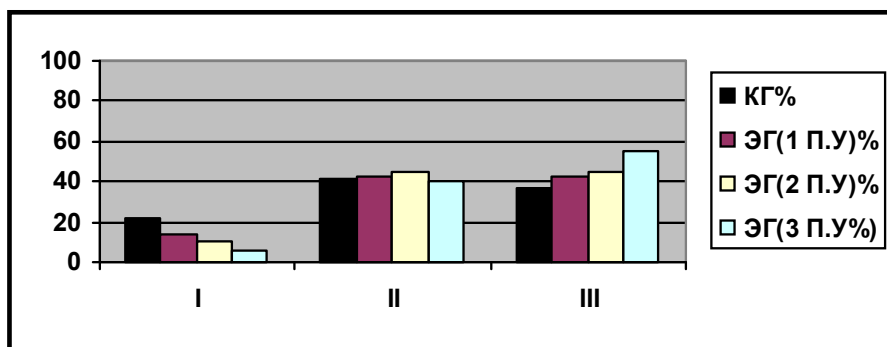


Рис. 1. Итоговая диаграмма уровня гуманитарной культуры в контрольной и экспериментальных группах

дики 2 – 10,6 %, методики 3 – 5,33%, при приведённой погрешности (гамма) < 0,5, достоверности $P < 0,05$. На 2 уровне формирования гуманитарной культуры при применении методики 1 находится 42,6%, методики 2 – 45,3%, всех педагогических условий – 40 %, при приведённой погрешности (гамма) < 0,5, достоверности $P < 0,05$. На 3 уровне гуманитарной культуры: 42,9%, 44%, 54,9%, при приведённой погрешности (гамма) < 0,5, достоверности $P < 0,05$ (рис. 1).

ВЫВОДЫ

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что комплексное применение всех разработанных педагогичес-

ких условий, согласно предложенной методике, определяет наиболее высокий уровень развития гуманитарной культуры. Формирование у студентов инженерного профиля гуманитарной культуры можно обеспечить изменением теоретического и практического содержательного компонента обучения по физическому воспитанию; актуализацией фактора личной включённости студентов непосредственно в сам процесс развития гуманитарной культуры; применением обоснованного и разработанного для преподавателей дисциплины «Физическое воспитание» и студентов инженерного профиля методическим обеспечением.

Библиографический список

1. Булаев, Н.И. Системные ресурсы качества высшего профессионального образования / Н.И. Булаев, В.Н. Козлов, А.А. Овдовенко, А.И. Рудской. – СПб., 2007.
2. Грачёв, В.В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / В.В. Грачёв, О.А. Жукова, А.А. Орлов // Педагогика. – 2009. – № 2.
3. Гуманитарная культура личности – основа и цель современного образования: монография / под ред. Н.П. Дралова. – СПб., 2008.
4. Элиасберг, Н.И. Д.С. Лихачёв и гуманитарная культура личности. Сквозь призму жизни и творчества // Гуманитарная культура личности – основа и цель современного образования: монография. – СПб., 2008.
5. Виленский, М.Я. Оценка гуманитарной ценности содержания образования по физической культуре в вузе / М.Я. Виленский, В.В. Черняев [Э/р]. – Р/д: <http://lib.sportedu.ru/>
6. Лубышева, Л.И. Концепция физкультурного воспитания: методология развития и технология реализации // Физ. культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. – № 1.
7. Касаткина, А.А. Формирование у студентов технического профиля ориентации на ценности физической культуры и здоровья (педагогические условия) // Психология здоровья. Спорт, профилактика, образ жизни: сб. мат. всероссийской науч.-прак. конф. – М., 2011.

Bibliography

1. Bulaev, N.I. Sistemnihe resursih kachestva vihshego professionaljnogo obrazovaniya / N.I. Bulaev, V.N. Kozlov, A.A. Ovdovenko, A.I. Rudskoyj. – SPb., 2007.
2. Grachyov, V.V. Kompetentnostniyh podkhod v vihsstem professionaljnom obrazovanii / V.V. Grachyov, O.A. Zhukova, A.A. Orlov // Pedagogika. – 2009. – № 2.
3. Gumanitarnaya kul'tura lichnosti – osnova i celj sovremennogo obrazovaniya: monografiya / pod red. N.P. Dralova. – SPb., 2008.
4. Ehliasberg, N.I. D.S. Likhachyov i humanitarnaya kul'tura lichnosti. Skvozj prizmu zhizni i tvorchestva // Gumanitarnaya kul'tura lichnosti – osnova i celj sovremennogo obrazovaniya: monografiya. – SPb., 2008.
5. Vilenskiy, M.Ya. Ocenka gumanitarnoy cennosti sodержaniya obrazovaniya po fizicheskoy kul'ture v vuze / M.Ya. Vilenskiy, V.V. Chernyaev [Eh/r]. – R/d: <http://lib.sportedu.ru/>
6. Lubihsheva, L.I. Konceptiya fizkul'turnogo vospitaniya: metodologiya razvitiya i tekhnologiya realizacii // Fiz. kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. – 1996. – № 1.
7. Kasatkina, A.A. Formirovanie u studentov tekhnicheskogo profilya orientacii na cennosti fizicheskoy kul'tur i zdoroviya (pedagogicheskie usloviya) // Psikhologiya zdoroviya. Sport, profilaktika, obraz zhizni: sb. mat. vserossiyskoy nauch.-prak. konf. – M., 2011.

Статья поступила в редакцию 02.11.12

УДК 159.9:015.3

Kaskevich A.A. RESEARCH OF STUDENTS' LANGUAGE BARRIER IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING. The article is devoted the problem of the language barrier and the influence of students' personality peculiarities on language barrier in learning foreign languages. The results of the research can also be used by those teaching students' foreign languages, for creating curricula and tasks, enhancing successful teaching, and also by the wide range of specialists in this field.

Key words: language barrier, student, language anxiety, motivation.

А.А. Каскевич, старший преподаватель каф. иностранных языков
Сибирского гос. технологического университета, г. Красноярск, E-mail: kaa.06@list.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА СРЕДИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается проблема языкового барьера и влияния личностных особенностей обучающихся на процесс его возникновения в процессе изучения иностранного языка. Результаты исследования могут применяться педагогами, обучающими студентов иностранным языком, для создания учебных программ и заданий, повышения успешности обучения, а также широкоим кругом специалистов в этой сфере.

Ключевые слова: студент, языковая тревожность, языковой барьер, мотивация.

Современные условия профессиональной деятельности обуславливают высокий спрос на обучение иностранным языкам. Однако, несмотря на разнообразие используемых методик по обучению языкам, выпускники вузов сталкиваются с трудностями в процессе общения, испытывают так называемый языковой барьер.

В нашем исследовании мы считаем, что особенности эмоциональных переживаний, связанных с особенностями процесса овладения иностранным требуют отдельного рассмотрения. Недостаточная изученность, как языкового барьера, так и усло-

вий, влияющих на процесс изучения иностранного языка, не позволяет разработать эффективные приемы, оптимизирующие развитие личности как субъекта учебного взаимодействия.

Мы характеризуем языковой барьер, как индивидуальную, субъективную невозможность в разговоре пользоваться теми знаниями, которые уже есть у студента. Это явление субъективной природы, возникающее в объективно сложившейся ситуации, сигналом проявления которого являются эмоциональные отрицательные переживания, сопровождающиеся нервным психическим напряжением и препятствующее взаимодействию, по-

сколько субъект не проявляет себя из-за невозможности выразить свои мысли, свою точку зрения. В процессе осуществления иноязычной коммуникативной деятельности, проявляется как неадекватная пассивность субъекта. Внутренним препятствием психологической природы являются нежелание, боязнь, неуверенность, отсутствие навыка спонтанной речи. Эмоциональный механизм языкового барьера состоит в усилении отрицательных переживаний и установок, ассоциированных с задачей, – стыда, чувства вины, страха, тревоги, низкой самооценки. Как следствие, проявляется деструктивная роль языкового барьера – молчание и предпочтение говорить на своём родном языке или, в лучшем случае, несколько самых обычных фраз.

Выделяя объем данного понятия, мы в качестве оснований деления использовали базовые сферы личности и выделили барьеры когнитивного, мотивационного, операционного и эмоционального видов. Следует отметить, что все виды барьеров взаимосвязаны и носят «чисто» выраженный психологический характер.

Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью влияния языкового барьера на процесс обучения студентов в системе профессионального образования. В качестве субъектов исследования выступили студенты 1 курса Сибирского государственного технологического университета (всего 97 человек).

На этапе исследования, анализируя ответы студентов, наблюдая за поведением, реакцией и активностью студентов во время проведения занятий, осуществлялось наблюдение за устной речевой деятельностью учащихся непосредственно в условиях учебного процесса. Цель – оценить состояние и особенности когнитивной, эмоциональной, мотивационной и операционной сфер личности студента.

Анализ данных, полученные при помощи методики «САН» и КОС-2 показывает, что не всегда в беседе на иностранном языке принимают участия студенты, имеющие высшие баллы по шкале «активность» и высокий уровень коммуникативных способностей.

Основным методом исследования было тестирование, что явилось отражением наиболее распространенного подхода к проблеме исследования психологических барьеров в процессе обучения иностранному языку, как психологического феномена. В нашем исследовании, мы придерживаемся мнения, что для эффективного обучения устной речевой деятельности, необходимо определить наличие психологического барьера, распознать его природу и характер.

Анализ результатов показал, что 34,02% студентов испытывают высокий уровень языкового барьера, 54,64% респондентов проявили средний уровень и только 11,34% студентов проявили низкий уровень языкового барьера, что связано с отсутствием естественной иноязычной среды и низким уровнем мотивации. Учитывая то, что иностранный язык является в неязыковом вузе непрофилирующей дисциплиной, студенты часто лишь подчиняются предъявляемому к ним программным требованиям: по обязанности овладевает иностранным языком, не испытывая при этом потребности и удовлетворения от процесса познания. К факторам, затрудняющим процесс обучения, следует отнести ограниченное число часов, отводимых на данный предмет, переполненность групп (13-22 человек и более), разный языковой уровень студентов в группе, небольшая «плотность» аудиторных занятий, слабую техническую базу.

Вслед за И.А. Зимней, мы считаем, что определить уровень сформированности иноязычной речевой деятельности учащихся можно через анализ их сочинений, изложений, высказываний. Поскольку высказывание, текст – продукт говорения и письма – есть «материализованное воплощение речевой деятельности, в котором объективируется вся совокупность психологических условий ее осуществления, индивидуально – психологические и деятельностные особенности ее субъекта» [1, с. 82]. Руководствуясь данным подходом, мы провели анализ продуктов речевой деятельности студентов – высказываний на заданную тему. На первом занятии студенты первого курса должны были составить небольшой рассказ о себе, чтобы представить себя группе.

Анализ полученных данных указывает, что студенты склонны занижать оценку собственных знаний, умений и способностей в изучении и использовании иностранного языка. Большинство респондентов оценивают свой уровень как нулевой. Результаты же тестирования навыков устной спонтанной речевой деятельности (самопрезентация и ведение диалога) показывают, что большинство из них имеют достаточно хорошие базовые знания в пределах школьной программы. Возможно это объясняется тем, что не получая навыков общения, студенты считают, что они не обладают достаточными знаниями языка.

Анализ результатов теста «языковой барьер» ответов показал, что более половины студентов (61,86%) положительно относятся к иностранному языку и с удовольствием больше бы занимались дополнительно. Но только 12,37% опрошенных признались, что не испытывают затруднений в процессе общения.

Только 9,28% студентов утверждают, что они могут передать словами свои мысли на иностранном языке. 90,72% студентов согласились с утверждением, что они часто не в силах передать словами свои мысли на иностранном языке. 73,20% респондентов утверждают, что им трудно говорить на иностранном языке.

Немаловажным фактором, обуславливающим, неудовлетворительное психологическое состояние в процессе общения на иностранном языке, является операционный барьер, т.е. недостаточная сформированность необходимых навыков и умений. 65,98% студентов испытывают трудности на этапе реализации устного речевого высказывания, в частности путаются, делают ошибки. При этом 30,93% опрошенных признаются, что имея достаточно обширный лексический запас, они не могут воспользоваться им повседневной речи, т.к. не знают, как обратиться к человеку, завязать с ним разговор, расспросить его о том, что интересует. Письменную форму изложения предпочитают 45,36% студентов.

Более половины студентов (59,79%) признались, что испытывают неуверенность, разговаривая на иностранном языке, так как не хватает самых простых знаний, они с трудом подбирают нужные слова, не знают, правильно ли строят предложение.

В то же время только 26,80% опрошенных считают, что им не хватает способностей к изучению иностранных языков.

Следовательно, можно сказать, что 65,98% респондентов испытывают операционный барьер, а 90,72% испытывают как операционный, так и когнитивный барьер.

Проведенный анализ продуктов деятельности подтверждают основную тенденцию в ориентации студентов на практическую значимость изучения английского языка. По

результатам анкеты положительное отношение к английскому языку высказали 74,23% респондентов (иностранному языку «достаточно востребован», «актуален», «престижен», «востребован», «нужен»). Так, первокурсники считают, что хорошее знание английского языка обеспечит конкурентоспособность при устройстве на работу, облегчит возможность и условия поездки за границу, поможет общаться с носителями языка.

16,44% студентов первого курса проявляют отрицательное отношение к изучению иностранного языка, считая его ненужным и не имеющим перспективу в будущем предметом. В то же время 61,86% обучающихся считают, что по сравнению с другими учебными дисциплинами иностранный язык самый сложный предмет. 29,90% относятся к изучению языка как к трудному, скучному занятию. 45,36% студентов занимаются языком вынужденно, они изучают иностранный язык, потому что «надо». 23,71% не желают ходить на занятия, 20,62% говорят на занятии только для оценки. Некоторые студенты указывают, что интерес пропал еще в школе, т.к. преподавался не регулярно, однообразно и неинтересно.

Данные, полученные при анкетировании, позволяют заключить, что большинство студентов первого курса положительно относятся к изучению иностранного языка, но рассматривая силу и серьезность интереса через готовность затратить для этого необходимые усилия, как считает Н.Д. Левитов [2], мотивационный барьер наблюдается у 45,36% опрошенных.

Полученные при помощи разработанного теста данные позволяют установить основные стрессоры, вызывающие состояние дискомфорта. Спонтанная, неподготовленная речь в ситуации свободного общения на уроке или ответы на неподготовленные заранее вопросы вызывают наибольшую тревожность у 63,92% опрошенных. Они согласились с утверждениями: «Я нервничаю и смущаюсь, когда говорю по-английски». 22,68% студентов испытывают состояние паники, если им приходится говорить на иностранном языке без подготовки. 15,46% студентов боятся быть осмеянными, что свидетельствует о боязни негативной оценки со стороны членов группы или о том, что нахождение в центре внимания является стрессовой ситуацией. 34,02% респондентов признались, что им мешает сосредоточиться волнение, связанное с мыслью о том, что их должны оценить.

Таким образом, общий процент респондентов, испытывающих негативные эмоции в процессе общения составляет 86,60%, что свидетельствует о наличии эмоционального барьера. Степень выраженности тревожности варьируется от легкого смущения до паники и отказа от участия в работе. Контент-анализ предложений выявил частое употребление таких субъективных оценочных единиц, как «стеснительность», «неуверенность»,

«беспокойство», «теряюсь», «волнуюсь», что свидетельствует о том, что студенты испытывают тревогу в разной степени, от «немного смущаюсь» до «испытываю беспокойство».

В ходе эксперимента мы выделили наиболее стрессовые ситуации и факторы на занятии по иностранному языку: устная спонтанная речь, негативная оценка со стороны членов группы, преподавателя, а также возможные ошибки.

Результаты данного исследования подтвердили предположение о том, что многие студенты университета, изучавшие в школе иностранный язык в течение семи лет, испытывают серьезные затруднения в общении на английском языке, следовательно, испытывают языковой барьер. Анкетирование показало, что обучающиеся испытывают языковой барьер из-за отсутствия постоянной практики в процессе овладения иностранным языком, и их активность тормозится, прежде всего, страхами. Эти страхи связаны, в первую очередь, с языковой тревожностью и негативным предыдущим опытом студентов, когда их ошиб-

ки негативно оценивались. Мы считаем, что в организации учебного процесса необходимо создавать условия для ограничения действия данного фактора.

В целом приведенные данные говорят о необходимости внести изменения в формы и методы работы на занятиях иностранного языка, а также о необходимости целенаправленной работы по развитию личности студента и преодолению психологического барьера говорения. Использование приемов направленных на заучивание слов, фраз, пересказ текстов и теоретическое изучение грамматики не соответствуют современным требованиям. Они вызывают появления целого ряда психологических барьеров. Мы считаем, что процесс обучения должен удовлетворять как познавательные, так и личностные потребности студента. Необходимо, чтобы учащиеся осознавали значимость иностранного языка для их будущей профессиональной деятельности, а преодоление языкового барьера стало стимулом личностного роста студента.

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке – М., 1985.
2. Левитов, Н.Д. Детская и педагогическая психология. – М., 1960.

Bibliography

1. Zimnyaya, I.A. Psikhologicheskie aspekti obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyhke – M., 1985.
2. Levitov, N.D. Detskaya i pedagogicheskaya psikhologiya. – M., 1960.

Статья поступила в редакцию 16.10.12

УДК 378

Kolbasa M.A. ESSENCE, CONTENTS AND CONCEPT STRUCTURE «INFORMATION-GRAPHIC CULTURE OF THE FUTURE TECHNOLOGY'S TEACHER». In the article concept «information-graphic culture of the future technology's teacher» reveals in the conditions of the present stage of development of society reveals. Definitions of the concepts «culture», «information culture», «graphic culture» are given. The structure and components of information-graphic culture of the future technology's teacher is described.

Key words: culture, graphic culture, information culture, information-graphic culture, structure of information-graphic culture, components of information-graphic culture, future teachers of technology.

**М.А. Колбаса, преподаватель каф. теории и методики профессионального образования
Сургутского гос. университета, г. Сургут, E-mail: mariyakolbasa@mail.ru**

СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПОНЯТИЯ «ИНФОРМАЦИОННО-ГРАФИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ»

В статье раскрывается понятие «информационно-графическая культура будущих учителей технологии» в условиях современного этапа развития общества. Даются определения понятий «культура», «информационная культура», «графическая культура». Описывается структура и компоненты информационно-графической культуры будущих учителей технологии

Ключевые слова: культура, графическая культура, информационная культура, информационно-графическая культура, структура информационно-графической культуры, компоненты информационно-графической культуры, будущие учителя технологии.

На современном этапе общество переходит на новый уровень жизни связанной с информатизацией различных сфер человеческой деятельности. В значительной степени информатизированы многие отрасли хозяйства, банковская сфера, образование и сфера государственного управления. Традиционные технологические процессы постепенно заменяются новыми методами работы с информационными технологиями, основанными на применении компьютеров и программного обеспечения. В высших учебных заведениях внедрены дисциплины, основанные на изучении компьютеров и получении знаний на их основе. В связи с этим практически во всех вузах России и Зарубежья включена новая область знаний – компьютерная графика, которую можно рассматривать как науку и как раздел информатики. Еще одно направление компьютерной графики основано на автоматизации процессов подготовки, преобразования, хранения и воспроизведения графической информации с помощью компьютера. Таким образом, внедрение компьютерной графики, как области знаний в учебный процесс, является инструментом в формировании как информационной, так и графической культуры личности.

Научными разработками в области информационной культуры занимались К.М. Войханская, Е.В. Гнатышина, В.А. Из-

возчиков, Г.М. Коджаспирова, К.К. Колин, А.И. Ракитов, Э.П. Семенюк, и др. Проблему формирования графической культуры исследовали М.В. Лагунова, А.А. Лямина, В.М. Молочков, Н.А. Усова и др.

Однако ни в науке, ни в практике не изучена с достаточной полнотой информационно-графическая культура будущего учителя технологии, не описаны цели этого процесса, не выявлены принципы отбора предметного содержания дисциплин с применением программного обеспечения, не выявлены факторы функционирования этого процесса. Для того чтобы разобраться с понятием «информационно-графическая культура будущего учителя технологии», необходимо определить его основополагающее звено, а именно определиться с сущностью культуры.

Существуют различные трактовки, характеризующих культуру с различных позиций. Чаще всего культура определяется как совокупность жизненных форм, создаваемых человеком. Культуру часто связывают с исторически определенным уровнем развития общества, сферой духовной жизни, предметными результатами человеческой деятельности, характеристикой определенных исторических эпох, а так же показателем степени мастерства в различных сферах деятельности

Если рассматривать культуру в контексте образовательной проблематики, то, можно сказать, что это уровень развития личности, который характеризуется мерой освоения накопленного человечеством социального опыта и способностью к его обогащению.

Если обратиться к энциклопедическому словарю В.А. Бачина, то, по его мнению, культура может быть сведена к четырем основным определениям:

1. Культура как творческие способности человека.
2. Культура как творческая деятельность человека.
3. Культура как совокупность созданных человеком ценностей.
4. Культура как процесс духовного обогащения человека [1].

Культура как специфический способ человеческой деятельности широко разработан в исследованиях Э.С. Маркаряна, В.Е. Давидовича, В.С. Семенова и других. Э.С. Маркарян пишет, что в понятии «культура» абстрагируется способ человеческой деятельности, который отличает проявление человеческой активности. Автор считает, что именно практическая деятельность людей стала причиной всей истории культуры, которая возникла в деятельности человека, в ней преобразуется и развивается [2].

Исследованиями в области формирования информационной культуры занимались многие деятели науки, но однозначного определения информационной культуры еще не существует. В одном случае она определяется как информационные качества личности, в другом – как информационная деятельность. Иногда информационную культуру связывают с определенным уровнем знаний, «позволяющих человеку свободно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании и способствовать информационному взаимодействию», с новым типом общения. Встречается понимание информационной культуры как характеристики уровня развития общества.

В отечественных публикациях термин «информационная культура» впервые появился в 70-х годах XX века, инициаторами развития которого стали работники библиотек. Первые работы, посвященные информационной культуре, были опубликованы библиографами К.М. Войханской и Б.А. Смирновой в труде «Библиотекари и читатели об информационной культуре», а так же Э.Л. Шапиро «О путях уменьшения неопределенности информационных запросов».

Информационная культура, по мнению В.А. Извозчикова, есть понимание информационной картины мира, чтобы разумно использовать информационные потоки и анализировать их, реализовывать прямые и обратные информационные связи с целью адаптации, приспособления к окружающему миру и совершенствование его социально-экономической, общественно-политической и экологической структуры; это и грамотное владение языками общения с ЭВМ, и понимание возможностей электронно-вычислительной техники, места и роли человека в информационном обществе [3].

По мнению Е.В. Гнатышиной, информационная культура это сложное системное качество личности, которое характеризуется готовностью будущего специалиста к функционированию в информационной среде, комплексом знаний, умений и навыков информационной деятельности, которые позволяют решать теоретические и практические задачи в профессиональной сфере [4].

А.Н. Григорьев в своем исследовании также отмечает, что информационная культура это не что иное как интегративная качественная характеристика личности, которая представляет собой систему важных качеств личности, определяющих успешность исполнения обязанностей в информационной среде, способность к творческому познанию и преобразованию [5].

Мы согласны с мнением Е.В. Гнатышиной и А.Н. Григорьева о сущности информационной культуры, но для того, чтобы разоб-

раться с понятием «информационно-графическая культура будущих учителей технологии» необходимо рассмотреть сущность понятия «графическая культура».

Н.А. Усова в своей диссертационной работе говорит о том, что графическая культура есть знания, умения и готовность применять средства и возможности компьютерной графики и современных технических средств обучения для обеспечения учебно-воспитательного процесса [6].

В.М. Молочков понимает графическую культуру будущего учителя как систему организации учителем наглядности обучения посредством графических изображений, которая характеризуется мерой освоения накопленного человечеством опыта в области дизайна, черчения, компьютерной графики и анимации [7].

Е.Н. Дорофеева разводит понятия «информационная культура» и «графическая культура», говоря о том, что информационная культура – это умение выражать свои мысли в графической и художественной форме, умение рисовать, общаться и сотрудничать с другими людьми при помощи графики. Графическую культуру автор интерпретирует как умения, не связанные с работой на компьютере, например, умение оформить рабочую тетрадь или учебный модуль, умение оформить наглядные пособия и т.д. [8].

Опираясь на мнения авторов, можно сказать, что информационно-графическая культура характеризуется готовностью к функционированию в информационной среде, единством знаний, умений и навыков информационной деятельности со средствами компьютерной графики, способностью к творческому познанию и самообразованию.

Таким образом, анализируя определения «информационная культура» и «графическая культура», наблюдая схожесть их трактовок, с одной стороны, и разноплановость с другой, мы выявили, что информационно-графическая культура будущих учителей технологии – это определенный уровень развития личности будущих учителей технологии, характеризующийся готовностью к функционированию в информационной среде, единством знаний, умений и навыков информационной деятельности со средствами компьютерной графики, которые позволяют решать теоретические и практические задачи в профессиональной сфере будущих учителей технологии.

Информационная среда – это часть информационного пространства, совокупность определенных условий, в которых осуществляется деятельность. Информационная среда будущих учителей технологии характеризуется: материальным обеспечением (программные и аппаратные средства), информационное обеспечение (учебники, чертежи, сайты), коммуникативное обеспечение (форумы, дистанционные технологии, сайты).

К средствам компьютерной графики относятся программные и аппаратные средства. В свою очередь, программные средства компьютерной графики – это графические редакторы, подключаемые программные модули, драйверы графичес-

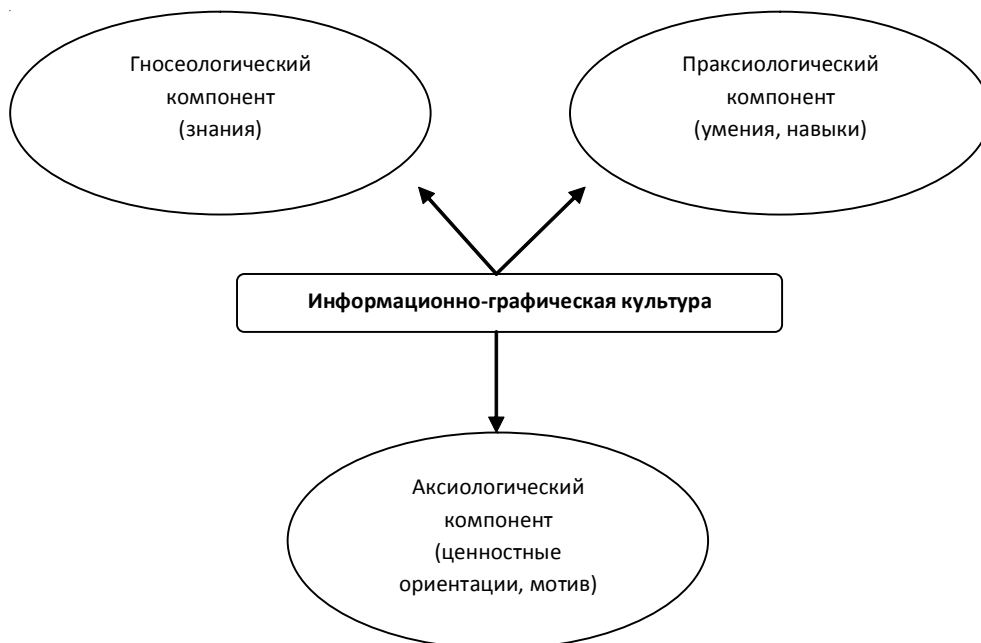


Рис. 2. Структура информационно-графической культуры

ких устройств, средства просмотра изображений, архиваторы изображений, средства тестирования и настройки аппаратных устройств. Аппаратные средства – это технические средства, используемые для обработки данных (устройства графического ввода, устройства графического вывода, составляющие компьютера).

Рассмотрим структуру информационно-графической культуры будущих учителей технологии. Различные авторы предлагают свои компоненты графической и информационной культуры, такие как когнитивный, мотивационно-ценностный, операционно-деятельностный, индивидуально-творческий компонентов или информационно-содержательный, психологический и деятельностный компоненты.

Опираясь на исследование Э.Ф. Насыровой [9], мы определили компоненты информационно-графической культуры, как гносеологический, праксиологический и аксиологический (рис. 2):

Гносеологический компонент информационно-графической культуры будущих учителей технологии представляет собой развитые до определенного уровня знания:

- о видах компьютерной графики;
- об областях применения компьютерной графики;
- о графическом программном обеспечении;
- о цветовых моделях;
- о восприятии графической информации;
- о разрешении;
- о расширениях;
- об интерфейсах графических редакторов;
- об инструментах графических редакторов;
- о методах работы с инструментами графических редакторов.

Праксиологический компонент информационно-графической культуры будущих учителей технологии включает в себя умения и навыки их профессиональной деятельности:

- умение работать с графической информацией;
- умение работать в векторных графических редакторах (CorelDraw, Adobe Illustrator);
- умение работать в растровых графических редакторах (Adobe Photoshop);
- умение работать в двумерных графических редакторах (Adobe Flash);
- умение работать в трехмерных графических редакторах (Adobe 3D Max);
- умение строить чертежи (Adobe AutoCAD, CorelDraw);
- умение ретушировать фотографии (Adobe Photoshop);
- умение составлять коллаж (Adobe Photoshop);
- умение создавать стилизацию (Adobe Photoshop);

- умение верстать (CorelDraw, Adobe Illustrator, Adobe InDesign);
- умение создавать интерьер (CorelDraw, 3D Max);
- умение создавать мультипликации (Adobe Photoshop, Adobe Flash);
- умение готовить продукцию к печати.

Аксиологический компонент информационно-графической культуры будущих учителей технологии отражает в себе нравственно-психологическую направленность к профессиональной деятельности; несет в себе потребность будущих учителей технологии в творчестве, самостоятельно ставить цели и достигать их. Аксиологический компонент включает в себя ценностные отношения, мотивы учебной и профессиональной деятельности, профессионально-важные качества личности, внутреннюю готовность к профессиональной деятельности.

Таким образом, под аксиологическим компонентом информационно-графической культуры будущих учителей технологии мы понимаем:

- ценностные отношения;
- мотивы учебной и профессиональной деятельности;
- профессионально-важные качества личности;
- внутреннюю готовность к деятельности.

Рассмотрев сущность, содержание и структуру понятия «информационно-графическая культура будущих учителей технологии», мы определили, что это понятие содержит два вида культуры, информационную и графическую. В свою очередь информационная культура будущих учителей технологии предполагает знания, умения и навыки работы с информацией, а графическая культура – знания, умения и навыки работы в графическом программном обеспечении. Таким образом, мы считаем, что условия современной жизни требуют от будущих учителей технологии не только большого запаса знаний, умения работать в современных условиях, но и способности легко перейти к новым формам или видам работы под влиянием информатизации общества.

Современное производство предъявляет высокие требования к содержанию высшего профессионального образования, и, в частности к подготовке будущих учителей технологии, основной задачей профессиональной деятельности которых становится умение работать с информацией, применять современные информационные технологии и различное программное обеспечение. Поэтому важным моментом в становлении будущих учителей технологии является информационно-графическая культура, формирование которой зависит от правильно структурированного содержания образования.

Библиографический список

1. Бачинин, В.А. Культурология. Энциклопедический словарь. – СПб., 2005.
2. Майер, Г. Психология эмоционального мышления // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под. ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М., 1981.
3. Извозчиков, В.А. Школа информационной цивилизации. «Интеллект-XXI»: над чем думать, что знать и что делать директору школы / В.А. Извозчиков, Е.А. Тумалева; под общ. ред. В.А. Извозчикова. – М., 2002.
4. Гнатышина, Е.В. Технология формирования информационной культуры будущего специалиста в процессе самостоятельной работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2005.
5. Григорьев, А.Н. Формирование информационной культуры специалиста в системе непрерывной профессиональной подготовки кадров МВД России: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2010.
6. Усова, Н.А. Формирование графической культуры будущего учителя в процессе обучения информатике: дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2010.
7. Молочков, В.П. Формирование графической культуры будущих учителей на основе использования информационных технологий обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2004.
8. Дорофеева, Е.Н. Пропедевтический курс графического образования для начальных классов // Школа и производство. – 1999. – № 4.
9. Насырова, Э.Ф. Формирование профессиональной компетентности учителя технологии и предпринимательства в процессе обучения дисциплинам предметной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007.

Bibliography

1. Bachinin, V.A. Kuljturologiya. Ehnciklopedicheskiy slovarj. – SPb., 2005.
2. Mayjer, G. Psikhologiya ehmcionalnogo mihsleniya // Khrestomatiya po obthej psikhologii. Psikhologiya mihsleniya / pod. red. Yu.B. Gippenreyter, V.V. Petukhova. – M., 1981.
3. Izvozchikov, V.A. Shkola informacionnoy civilizacii. «Intellect-KhKhI»: nad chem dumatj, chto znatj i chto delatj direktoru shkolih / V.A. Izvozchikov, E.A. Tumaleva; pod obth. red. V.A. Izvozchikova. – M., 2002.
4. Gnatihsina, E.V. Tekhnologiya formirovaniya informacionnoj kuljturi buduyuthego specialista v processe samostoyatelnoj rabotih: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 2005.
5. Grigorjev, A.N. Formirovanie informacionnoj kuljturih specialista v sisteme neprerihvnoj professionalnoj podgotovki kadrov MVD Rossii: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2010.
6. Usova, N.A. Formirovanie graficheskoy kuljturih buduthego uchiteleya v processe obucheniya informatike: dis. ... kand. ped. nauk. – Samara, 2010.
7. Molochkov, V.P. Formirovanie graficheskoy kuljturih budutikh uchiteley na osnove ispoljzovaniya informacionnihk tekhnologij obucheniya: dis. ... kand. ped. nauk. – Velikiy Novgorod, 2004.
8. Dorofeeva, E.N. Propedevticheskij kurs graficheskogo obrazovaniya dlya nachalnihk klassov // Shkola i proizvodstvo. – 1999. – № 4.

9. Nasihrova, E.F. Formirovanie professional'noy kompetentnosti uchitelya tekhnologii i predprinimatel'stva v processe obucheniya disciplinam predmetnoy podgotovki: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2007.

Статья поступила в редакцию 09.10.12

УДК 371. 03

Kondrashkina E.G. EXPERIMENTAL WORK ON PROVIDING OF THE PROCESS IN PROVIDING THE VARIATION OF TECHNOLOGICAL EDUCATION IN INTERACADEMIC SCHOOL. Article reveals experimental work on providing of the process in providing the variation of technological education in interacademic school. Experimental work considered the main conditions of effectiveness of the experiment: detailed analysis of the problem of modernization technological education of students according to contemporary social requirements; specification of the hypotheses based on the problem studies in theory and practice; designing the indexes, criteria of the effectiveness of implementation in practice organizationally- pedagogical conditions of providing of the process in providing the variation of technological education of students as a form of personal development; correct finding of the number of experimental objects.

Key words: experiment, social experiment, experimental work, pedagogical diagnostic, mission of the organization.

Е.Г. Кондрашкина, директор муниципального бюджетного образовательного учреждения межшкольный учебный комбинат «Центр индивидуального развития», аспирант ГБОУ ВПО «Сургутский гос. университет ХМАО –Югры», г. Сургут, E-mail: kondrashkina_eg@mail.ru

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ВАРИАТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В МЕЖШКОЛЬНОМ УЧЕБНОМ КОМБИНАТЕ

В работе раскрывается опытно-экспериментальная работа по обеспечению вариативности технологического образования школьников в межшкольном учебном комбинате. В опытно-экспериментальной работе были учтены основные условия эффективности проведения эксперимента: тщательный анализ состояния проблемы модернизации технологического образования школьников в соответствии с современными социальными потребностями; конкретизация гипотезы на основе изучения проблемы в теории и практике; разработка показателей, критериев для оценки эффективности внедрения в практику разработанных организационно-педагогических условий обеспечения вариативности технологического образования школьников как средства их индивидуально-личностного развития; корректное определение числа экспериментальных объектов с учетом цели и задач эксперимента.

Ключевые слова: эксперимент, социальный эксперимент, опытно – экспериментальная работа, педагогическая диагностика, миссия организации.

В социальные науки, включая и педагогику, экспериментальный метод пришел из естественных наук, в которых самым популярным видом эксперимента был и остается лабораторный эксперимент, получивший достаточно широкое распространение также и в науках о человеческом поведении, человеческой деятельности.

Однако, как отмечается многими исследователями, большая часть экспериментов в социальных науках, в том числе в педагогике, происходит в условиях, когда принципы организации «чистого» лабораторного эксперимента не могут быть реализованы полностью. Хотя социальный эксперимент проводится с помощью создания специфических условий и факторов функционирования исследуемого явления, создаются они, как правило, в естественной среде. Так, педагогический эксперимент чаще всего проводится в рамках естественно протекающего учебно-воспитательного процесса, изменяются только его определенные, концептуально обусловленные целями исследования параметры. Причем возможности вносимых изменений существенно ограничены нормативными требованиями, установленными в образовании на данном этапе его развития [1]. Тем не менее, опытно-экспериментальная работа в педагогике имеет большое значение, поскольку она выполняет множество функций: позволяет установить характер связей между различными компонентами педагогического процесса, между факторами, условиями и результатами педагогического воздействия; сравнить эффективность различных факторов или изменений в структуре процесса и выбрать наилучшее для данных условий их сочетание; выявить необходимые условия для реализации определенного комплекса задач известными средствами; обнаружить особенности протекания учебно-воспитательного процесса в новых условиях и др.

Самый сложный в любом педагогическом опытно-экспериментальном исследовании вопрос связан с тем, по каким критериям и параметрам производится оценка исследуемого педагогического явления.

Совокупность критериев с достаточной полнотой должна охватывать все существенные характеристики исследуемого явления, процесса. Для педагогики это требование особенно актуально, поскольку любая педагогическая, образовательная деятельность – чрезвычайно многоплановый процесс, который, как правило, нельзя оценить каким-то одним показателем.

С этой точки зрения, говоря о критериях и показателях результативности педагогической деятельности, необходимо понимать, что, в сущности, речь идет об определении совокупности характеристик (качественных и/или количественных), позволяющих системно осуществить оценку деятельности педагогической системы с целью отслеживания ее эффективности. Поэтому главным при их определении является то, что такие характеристики должны быть измеряемы, т.е. диагностичны [2]. Это позволяет трансформировать критериальную систему (перечень критериев) в совокупность исследовательских средств и технологий, что осуществляется в экспериментальной исследовательской деятельности на уровне педагогической диагностики, являющейся ее неотъемлемой составляющей [2].

Педагогическая диагностика должна рассматриваться как установление и изучение признаков, характеризующих состояние различных элементов педагогической системы и условий ее реализации (на всех уровнях); как прогнозирование возможных отклонений и предотвращения нарушения нормальных тенденций ее функционирования и развития путем педагогической коррекции Никодимова Е.А.

Как составляющая научно-педагогического исследования педагогическая диагностика подчиняется целям исследования, которые, с одной стороны, ограничивают сферу педагогического диагностирования, а с другой – конкретизируют его задачи.

С точки зрения диагностики индивидуально-личностного развития школьников в условиях образования данные позиции можно конкретизировать следующими положениями:

- любая характеристика развития личности обучающегося определяется в совокупности всем накопленным опытом ее взаимодействия с другими людьми;

● пути внутреннего личностного преобразования информации не могут быть прослежены, так как механизмы восприятия и переработки любой информации индивидом скрыты от внешнего наблюдателя;

● результаты отдельных воздействий на человека не могут быть определены однозначно, они «переплетаются», интегрируются с предыдущими и сопутствующими влияниями;

● при изучении (диагностике) каких-либо показателей развития личности не могут быть однозначно определены начальные параметры, так как они не совпадают с началом функционирования системы;

● до сих пор отсутствуют (да и возможны ли они в принципе?) сколько-нибудь надежные средства диагностики состояния личности на входе в образовательное взаимодействие.

Обозначенные научные положения послужили основой организации и проведения опытно-экспериментальной работы по реализации в образовательном процессе организационно-педагогических условий вариативности технологического образования как средства индивидуально-личностного развития школьников.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения межшкольного учебного комбината «Центр индивидуального развития» г. Сургут.

На *первом – констатирующем – этапе* (2004 – 2005 гг.) проводилось изучение научно-педагогической литературы по проблемам развития технологического образования школьников, а также социальной и образовательной ситуации в стране и регионе; выявлялись возможности межшкольного учебного комбината по обеспечению направленности технологического образования школьников на их индивидуально-личностное развитие; проектировались направления и формы организационно-педагогической деятельности, обеспечивающей достижение целей исследования.

На данном этапе, в частности, было выявлено, что не обеспечены запросы 30% обучающихся на получение профильного образования в соответствии с индивидуальными потребностями. Кроме того, в сложившейся демографической ситуации снижение численности учащихся 10-11 классов приведет к трудностям в удовлетворении индивидуальных запросов обучающихся старших классов.

На *втором – формирующем – этапе* (2006 – 2010 гг.) велась научная разработка организационно-педагогических условий, обеспечивающих вариативность технологического образования обучаемых в межшкольном учебном комбинате, осуществлялось их внедрение в образовательную практику. Опытно-экспериментальная работа начиналась в рамках Программы развития МОУ МУК № 1 на 2006-2010 гг. «Ресурсный центр» (Грант Губернатора ХМАО-Югры). Программа включала следующие подпроекты:

– «Информатизация учебно-воспитательного процесса», направленный на создание единого информационного образовательного пространства учреждения, на повышение уровня информационной культуры участников образовательного процесса;

– «Сетевая организация предпрофильной подготовки и профильного обучения» (Грант Губернатора ХМАО-Югры, 2008 г.), направленный на обеспечение общедоступности качественных

образовательных услуг, на повышение эффективности использования образовательных ресурсов;

– «Психолого-педагогическое сопровождение предпрофильной подготовки и профильного обучения учащихся», основная цель которого – создание системы психолого-педагогического сопровождения для активизации процесса формирования психологической готовности учащихся к профильному и профессиональному самоопределению;

– «Городской юнкорский пресс-центр» (Грант Главы города, 2006 г.), направленный на объединение молодежи и расширение молодежного пространства в новой структуре журналистского направления.

На данном этапе решались следующие задачи:

● Анализ ресурсных возможностей межшкольного учебного комбината для создания на его базе Центра индивидуального развития.

● Внесение соответствующих изменений в функциональные обязанности работников учреждения.

● Разработка моделей взаимодействия комбината с образовательными учреждениями и другими организациями и предприятиями города.

● Разработка моделей основных образовательных программ по сферам деятельности.

● Создание учебно-методического комплекса для реализации программ по сферам деятельности.

● Организация экспертизы открытых образовательных программ.

● Разработка комплекса мер по повышению квалификации и переподготовки педагогического персонала.

В ходе реализации программы в комбинате были созданы организационно-педагогические условия, обеспечивающие вариативность технологического образования как средство индивидуально-личностного развития школьников. Это послужило основанием для внедрения на базе межшкольного учебного комбината проекта «МОУ МУК – Центр индивидуального развития». Реализация проекта обеспечивает принципиально новую *миссию организации* – создание среды индивидуального развития по предоставлению комплекса образовательных услуг (технологии жизненного самоопределения).

Третий – обобщающий – этап опытно-экспериментальной работы (2011 – 2012 гг.) был связан с подведением итогов, аналитическим сопоставлением и обобщением результатов констатирующего и формирующего экспериментов; выявлением эффективности проведенной исследовательской работы, текстовым оформлением ее теоретических и практических результатов.

Таким образом, в исследовании были учтены основные условия эффективности проведения эксперимента: тщательный анализ состояния проблемы модернизации технологического образования школьников в соответствии с современными социальными потребностями; конкретизация гипотезы на основе изучения проблемы в теории и практике; разработка показателей, критериев для оценки эффективности внедрения в практику разработанных организационно-педагогических условий обеспечения вариативности технологического образования школьников как средства их индивидуально-личностного развития; корректное определение числа экспериментальных объектов с учетом цели и задач эксперимента.

Библиографический список

1. Никодимова, Е.А. Методика выбора и оценки сравнительной эффективности личностно-ориентированных технологий обучения: науч.-метод. пособие. – Вологда, 2004.
2. Климова, Т.Е. Педагогическая диагностика: учеб. пособие. – Магнитогорск, 2000.

Bibliography

1. Nikodimova, E.A. Metodika vikhbora i ocenki sravnitel'noy ehffektivnosti lichnostno-orientirovannihkh tekhnologiy obucheniya: nauch.-metod. posobie. – Vologda, 2004.
2. Klimova, T.E. Pedagogicheskaya diagnostika: ucheb. posobie. – Magnitogorsk, 2000.

Статья поступила в редакцию 16.10.12

УДК 37.0

Konyaev Yu.A., Wakjira M.B. **RESEARCH ACTIVITY AS PEDAGOGICAL CATEGORY.** In article various aspects of research activity are opened. Treatments of the concept «research» of philosophy, psychology and pedagogic are presented. Components and classifications of research activity are considered.

Key words: research, activity, research activity.

Ю.А. Коняев, д-р физико-математических наук, проф. каф. высшей математики Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: rudnmatem@mail.ru; **М.Б. Вакджира**, аспирант Российского университета дружбы народов, каф. высшей математики, г. Москва, E-mail: rudnmatem@mail.ru

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

В статье раскрыты различные аспекты исследовательской деятельности. Представлены трактовки понятия «исследование» в философии, психологии и педагогике. Рассмотрены компоненты и классификации исследовательской деятельности.

Ключевые слова: исследование, деятельность, исследовательская деятельность.

Возрастание роли исследовательской деятельности обучающихся – устойчивая тенденция, характерная для всех учебных заведений. Исследовательская деятельность, является многогранной характеристикой и зависит от того, какое содержание вкладывается в данное понятие.

Первоначально понятие «исследование» возникло в философии. Данный вопрос рассматривался Рейс Декартом, Френсисом Бэконом, Джон Локком и др. В результате их научной деятельности в области теории познания появились такие методы исследования как наблюдение, эксперимент, теоретический анализ, индукция, дедукция и т.п., которые не потеряли своей актуальности и в настоящее время.

Рассмотрим основные трактовки понятия «исследование» в философии и психологии. В большой советской энциклопедии научное исследование – это процесс выработки научных знаний, один из видов познавательной деятельности. В философии – исследование – характерный для науки как специализированной формы познавательной деятельности способ производства нового знания. Известные философы Ф. Бэкон, И. Лакатос, К. Поппер определяли исследование как метод научного познания [1]. В психологии «исследование», является общим термином, обозначающим любую попытку изучения проблемы путем сбора и/или анализа данных [2].

Выделим основные компоненты исследования, которые определяют последовательность любого исследования, независимо от того, в какой области знаний оно осуществляется:

- постановка задачи,
- предварительный анализ имеющейся информации, условий и методов решения задач данного класса,
- формулировка исходных гипотез,
- теоретический анализ гипотез,
- планирование и организация эксперимента,
- анализ и обобщение полученных фактов, проверка исходных гипотез,
- окончательная формулировка новых фактов и законов,
- получение объяснений или научных предсказаний внедрение полученных результатов в производство (данный компонент имеет место при проведении исследований на производстве) [3].

Различают несколько классификаций видов исследований: по уровню, по наличию практического эффекта, по наличию связи с другими науками, по цели, по способу получения знаний и т.п.

С понятием исследования тесно связано понятие исследовательской деятельности.

Исследовательская деятельность обучающихся рассматривается в педагогике как деятельность, направленная на создание качественно новых ценностей, важных для формирования личности как общественного субъекта на основе самостоятельного приобретения субъективно новых знаний, умений и навыков. Продуктом исследовательской деятельности являются не только, а может быть, и не столько знания, которые приобрета-

ются, сколько способы познавательной деятельности, которые воздействуют на интеллектуальное развитие личности. В этом аспекте исследовательская деятельность рассматривается как форма проявления активности субъекта (поисковой, познавательной, исследовательской) [4].

По определению Е.А. Шашенковой, «исследовательская деятельность – это специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели. Определение конкретных способов и средств действий, через постановку проблемы, вычленение объекта исследования, проведение эксперимента, описание и объяснение фактов, полученных в эксперименте, создание гипотезы (теории), предсказание и проверку полученного знания, определяют специфику и сущность этой деятельности» [5].

А.И. Савенков считает, что исследовательскую деятельность следует рассматривать как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемой в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящейся на базе исследовательского поведения. Но если поисковая активность определяется лишь наличием самого факта поиска в условиях неопределенной ситуации, а исследовательское поведение описывает преимущественно внешний контекст функционирования субъекта в этой ситуации, то исследовательская деятельность характеризует саму структуру этого функционирования. Она логически включает в себя мотивирующие факторы (поисковую активность) исследовательского поведения и механизм его осуществления [6]. При этом психологи традиционно понимают поисковую активность как активность, направленную на изменение ситуации или на изменение самого субъекта, его отношение к ситуации при отсутствии определенного прогноза желательных результатов такой активности, но при постоянном учете промежуточных результатов в процессе самой деятельности. Поиск появляется в условиях, которые не удовлетворяют субъекта и не могут быть изменены в рамках стереотипного, жестко запрограммированного поведения [7].

Исследовательская деятельность заключается в самостоятельном осуществлении операции сравнения, выявления причин, высказывании гипотез; их проверке, насколько возможно, на основе анализа фактов или путем проведения опытов, наблюдений; в выборе из ряда гипотез наиболее рациональной, на основе, которой делаются определенные выводы.

На наш взгляд, понятие «исследовательская деятельность», наиболее полно раскрыто в работах А.Н. Леонтьева, так «исследовательская деятельность – это деятельность, предметом которой является выработка нового знания» [8].

Библиографический список

1. Ткачева, И.А. Развитие исследовательской деятельности студентов технических специальностей в процессе изучения естественно-научных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009.
2. Котельников, Н.Н. Модель специалиста. Назначение. Содержание. Принципы и методы построения // Формирование личности специалиста в вузе. – Грозный, 1980.
3. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы (особенности деятельности студентов и преподавателей вуза) / М.И. Дьяченко, П.А. Кандыбович. Минск, 1978.
4. Алексеев, Н.Г. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся / Н.Г. Алексеев, А.В. Леонтович, А.С. Обухов, Л.Ф. Фомина // Исследовательская работа школьников. – 2002. – № 1.
5. Инженер – философия – вуз / С.А. Лебедев, В.И. Медведев, О.П. Семенов [и др.] / под ред. И.А. Майзеля, А.П. Мозелова, Б.И. Федорова. – Л., 1990.
6. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. – М. 1935 – 1940. Репринтное издание. – М., 2000.
7. Справочник для студентов технических вузов: высшая математика: физика: теоретическая механика: сопротивление материалов / А.Д. Полянин, В.Д. Полянин, В.А. Попов [и др.]. – М., 2007.
8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев, – М., 1977.

Bibliography

1. Tkacheva, I.A. Razvitie issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov tekhnicheskikh specialnostey v processe izucheniya estestvennonauchnykh disciplin: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2009.
2. Kotelnikov, H.H. Model' specialista. Naznachenie. Soderzhanie. Principi i metodih postroyeniya // Formirovaniye lichnosti specialista v vuze. – Grozniy, 1980.
3. Djyacheneko, M.I. Psikhologiya vihshey shkolih (osobennosti deyatel'nosti studentov i prepodavateley vuza) / M.I. Djyacheneko, P.A. Kandibovich. Minsk, 1978.
4. Alekseev, N.G. Konceptiya razvitiya issledovatel'skoy deyatel'nosti uchastnikov / N.G. Alekseev, A.V. Leontovich, A.S. Obukhov, L.F. Fomina // Issledovatel'skaya rabota shkolnikov. – 2002. – № 1.
5. Inzhener – filosofiya – vuz / S.A. Lebedev, V.I. Medvedev, O.P. Semenov [i dr.] / pod red. I.A. Mayzelya, A.P. Mozelova, B.I. Fedorova. – L., 1990.
6. Tolkoviy slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / pod red. D.N. Ushakova. – M. 1935 – 1940. Reprintnoe izdanie. – M., 2000.
7. Spravochnik dlya studentov tekhnicheskikh vuzov: vihsheya matematika: fizika: teoreticheskaya mekhanika: soprotivleniye materialov / A.D. Polyani, V.D. Polyani, V.A. Popov [i dr.]. – M., 2007.
8. Leont'ev, A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A.N. Leont'ev, – M., 1977.

Статья поступила в редакцию 16.10.12

УДК 371 «73»

Legenchuk D.V. GOAL-SETTING ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF THE SUCCESSION OF MULTI-LEVEL VOCATIONAL EDUCATION. The article examines the role and place of purposeful learning activities and learning in modern education, and their value in line with the concept of successive secondary and higher vocational education in the modern Russian education reform.

Key words: concept, education, training, continuity, pedagogical goals, process, system, education system, the funds target.

Д.В. Легенчук, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики Курганского гос. университета, г. Курган, E-mail: doc600@mail.ru

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается роль и место учебно-познавательной деятельности обучающего и обучающегося в современном образовании, и их эволюция в условиях реформирования современного российского образования.

Ключевые слова: концепция, образование, обучение, преемственность, педагогические цели, процесс, система, система образования, средства, цель.

Конечная цель подготовки в профессиональной школе нам видится в коэволюционном достижении субъектами УПД адекватности между объективным содержанием знания и субъективным его восприятием, осознанием. По мнению М.А. Весны, «Достижение данной образовательной цели возможно при установлении «обратной причинно-рефлексивной связи» между субъектами учебного познания и представителями научного сообщества, олицетворяющими «реальную» науку» [1, с. 26].

Конструктивная роль в управлении УПД, кроме преподавателя, принадлежит сознательному стремлению студента к участию в этом процессе. В результате совместной деятельности студенты воздействуют на преподавателя, зачастую изменяя характер его действий. Управляющий и управляемый субъекты образовательного процесса взаимозависимы и взаимосвязаны, изменяя характер своего профессионально-педагогического взаимодействия на основе изменений в содержании образования.

Управление УПД – это взаимодействие преподавателя и студента, которое носит характер целенаправленного становления самоуправляемого субъекта деятельности учебного познания. Студент становится субъектом самоуправления не сразу и не вдруг. Личность студента развивается в условиях совместной УПД с преподавателем, сначала при управляющем воздействии преподавателя, на более высоком качественном уровне – в управляющем взаимодействии, в условиях равноправного самоуправления, и только за тем – в режиме самоуправления студентом своей УПД. Главная задача преподавателя – это умение хорошо, мастерски преподавать свой предмет, доступно, глубоко излагать учебную информацию, увлечь студентов потребностью знаний, возбуждать в них трудолюбие и упорство, развивать широту их взглядов и глубину мышления. От студентов требуются внимательное, вдумчивое восприятие содержания материала, изучение его с заинтересованностью, активная творческая самостоятельная работа [2, с. 5].

Многие ученые полагают, что деятельность обучения должна быть направлена на создание необходимых и достаточных

организационно-педагогических условий и обеспечение успешности деятельности учения, с основой на партнерство, соуправление, превращая взаимоотношения преподавателя и студента в субъект–субъект–объектные. После того, как педагогом получена информация, как усвоено содержание образования студентом, начинается развитие педагога и студента в совместной деятельности. Студент становится соучастником форм, методов и средств обучения, которые использует преподаватель – в этом заключается опосредованное управление УПД. Контрольно-оценочный компонент позволяет дифференцировать студентов по уровню успешности усвоения содержания образования, выявить их типичные особенности.

Такие отношения можно считать как наиболее эффективную парадигму учения по сравнению с традиционной: в совместном развитии субъектов УПД возможна дифференциация и учет особенностей студентов.

И здесь основой является группа задач:

- развитие творческого потенциала студента на основе взаимной с педагогом профессионально-педагогической коэволюции;
- стремление обоих субъектов к самореализации и самовыражению в учебно-познавательном процессе;
- поиск наиболее выгодных форм и методов учебного взаимодействия;
- развитие технологии общения;
- ставка на индивидуальные особенности, когнитивный стиль студентов.

В.Я. Ляудис выделяет семь форм взаимодействия участников УПД: введение в деятельность, разделенное действие, имитирующее действие, поддержанное действие, саморегулируемое действие, самопобуждающее действие, самоорганизуемое действие. Каждая форма сотрудничества характеризуется своей системой отношений и позицией студентов. Каждое действие может быть описано с помощью независимых характеристик; формы, обобщенности, развернутости, освоенности действия [2, с. 56].

Учебное познание развивает студента, но существенное значение имеет и то, что одновременно формируется определенное эмоционально-ценностное состояние, отношение к миру и другим людям. И.Я. Лернер отмечает, что опыт эмоционально-ценностного отношения людей к миру и друг другу включает эмоциональные переживания, отвечающие потребностям и системе ценностей данного общества. Он отличается качественными характеристиками (видами эмоций), динамичностью и объектами, на которые он направлен: обуславливает волевую (т.е. степень напряженности эмоций), моральную, эстетическую реакции на окружающую действительность и его собственное проявление [2, с. 57].

Особенностью методики обучения в профессиональной школе является приобщение студентов к методам самостоятельного познания и научно-обоснованного действия: изучение методов науки и путей их применения, формирование умения самостоятельно находить необходимую информацию и пополнять свои знания и др.

УПД – важная из видов деятельности, в которой решаются задачи умственного развития человека. Студент успешно овладевает знаниями и развивает свои умственные способности, лишь проявляя усидчивость и старательность в познавательной деятельности. Активная познавательная деятельность стимулируется переживанием внутренних противоречий между знанием и познанием, что побуждает к развитию личности в этой сфере. В обеспечении эффективности обучения важны логико-психологические механизмы усвоения знаний.

Процессу учебного познания характерна этапность. Начальным этапом является восприятие объекта, связанное с выделением этого объекта из фона и определением его существенных свойств. Его сменяет этап осмысления, на котором происходит усмотрение наиболее существенных вне- и внутрисубъектных связей и отношений. На этапе формирования знаний происходит процесс запоминания выделенных свойств и отношений в результате многократного их восприятия и фиксации, который переходит в этап активного воспроизведения субъектом воспринятых и понятых существенных свойств и качеств [3, с. 111].

Исходя из этих особенностей знания, преподаватель решает несколько задач:

- переводит знание из его застывших фиксированных форм в процесс сознательной активности обучаемых;
- преобразовывает знание в содержание мыслительной деятельности обучающихся;
- делает знание средством формирования человека как личности и субъекта деятельности.

Познание процесс порождения знания. Научное знание – это систематизированные, обобщенные разряды знаний, формирование которых основано на теоретических формах отражения мира и закономерностей его развития, это результат познания. В процессе обучения научное знание становится предметом усвоения. Осознанное изменение, реформация научного знания, упрощение или сокращение предметного разнообразия, которое в научном знании реализуется с учетом психологических особенностей обучаемых, порождает учебное знание. Специфика учебного познания состоит в том, что УПД осуществляется с помощью специальных учебных умений, приемов и действий, в то время как научное познание связано с поисковыми задачами, решаемыми с привлечением особых исследовательских методов [4, с. 127].

Мы выделяем как важнейшую особенность УПД студентов ее научно-теоретический характер, направленность на усвоение теоретико-понятийных знаний и связанных с ними общих способов мыслительных и учебно-познавательных действий по решению поставленных задач. УПД студента должна строиться

в соответствии с принципом содержательного обобщения, когда знания общего характера предшествуют знаниям частного и конкретного характера, единства образования и методов его освоения.

Учение – это изменение субъекта деятельности, превращением из не владеющего определенными знаниями, умениями и навыками в овладевшего ими. Поэтому деятельность учения может быть определена как деятельность по самоизменению, саморазвитию, а ее предмет – это опыт самих студентов, преобразуемый в учении присвоением частей социального опыта [5].

Своеобразно содержание предмета деятельности учения, т.к. в учении студент непосредственно работает с моделями, объектами и знаниями (теориями) о них, задаваемыми в содержании, структуре образования. Поэтому часто именно социальный опыт знаний и действий и считается предметом деятельности учения, но предметом этой деятельности является опыт субъекта, преобразуемый в учении по линии дополнения его новыми знаниями и умениями, и переконструирования за счет включения преобразуемых новых знаний и умений в системы прежнего опыта. Свой опыт студент изменяет опосредованно через работу с объектами и знаниями, т.е. социальный опыт и знания выступают средствами деятельности учения и изменения опыта субъекта и реализуются в его творческой деятельности. Содержание образования в учреждениях профессионального образования определено в ГОС СПО и ГОС ВПО [6, с. 91].

Исследование, проведенное нами, свидетельствует о том, что УПД, сложившаяся на сегодняшний день в системе профессионального образования, отличается от будущей практической деятельности: кроме искусственного разделения теоретических знаний на отдельные дисциплины, в учебной деятельности ставка делается на память и воспроизведение совокупности сведений; сама деятельность носит индивидуализированный характер, а студент имеет дело не с объектом труда, а главным образом, с текстами. Поэтому после окончания учебы молодой специалист трудно адаптируется к деятельности, что определяет необходимость перестройки самого подхода к формированию профессионально-педагогических качеств, изменения характера УПД, приближение ее к реальной практике [7]. Бесспорно, УПД студентов – деятельность как воспроизводящая, так и продуктивная, творческая, в процессе которой будущий специалист осваивает профессиональные знания и способы их построения, создавая новые знания, новый социальный опыт [8, с. 141].

В реальной практике профессионального образования, как свидетельствуют исследования отечественных ученых, уровень сформированности УПД студентов недостаточен. Одна из главных причин недостаточной сформированности УПД студентов состоит в отсутствии целенаправленного внимания к этой проблеме. Становление УПД в основном происходит стихийно. Проведенный нами опрос преподавателей учреждений профессионального образования показал, что 53% из них не ставят перед собой специальной задачи управления процессом УПД студентов на своих занятиях [2, с. 99].

Концепция непрерывного образования, ГОС СПО и ГОС ВПО, включающие как содержательные компоненты (фундаментализация и гуманитаризация), так и структурную его части (переход на многоуровневую подготовку специалистов), предполагают необходимость коренного изменения методов обучения. Одна из многих побудительных причин этого – низкая познавательная активность студентов. Поэтому изменение методов обучения должно быть, прежде всего, направлено на переориентацию деятельности преподавателя с информационной на организационную; приоритетным должно быть руководство самостоятельной УПД студентов.

Библиографический список

1. Весна, М.А. Новая таксономия целей учебно-познавательной деятельности в университете // Педагогические исследования: гипотезы, проекты, внедрения. – Курган, 2000.
2. Легенчук, Д.В. Теория и практика развития системы профессионального образования на основе преемственности: монография. – Курган, 2008.
3. Легенчук, Д.В. Дидактическое конструирование индивидуально-ориентированной технологии обучения студентов педагогическим дисциплинам (в условиях университета): дис. ... канд. пед. наук. – Курган, 2000.
4. Легенчук, Д.В. Преемственность в системе многоуровневого профессионального образования: монография. – Курган, 2011.
5. Легенчук, Д.В. Педагогические технологии в контексте преемственности многоуровневого непрерывного образования // Мир науки, культуры, образования: международный научный журнал. – 2012. – № 3 (34).
6. Мальцев, Д.М. Педагогические условия гуманитаризации высшего профессионального образования (на примере филологического факультета университета). – Челябинск, 2005.
7. Сергеев, А.А. Модель специалиста в условиях непрерывного профессионального образования: монография / А.А. Сергеев, М.Г. Сергеева. – Тверь, 2009.
8. Сериков, Г.Н. Самообразование и совершенствование подготовки студентов. – Иркутск, 1991.

Bibliography

1. Vesna, M.A. Novaya taksonomiya celeyj uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti v universitete // Pedagogicheskie issledovaniya: gipotezih, proekti, vnedreniya. – Kurgan, 2000.
2. Legenchuk, D.V. Teoriya i praktika razvitiya sistemih professional'nogo obrazovaniya na osnove preemstvennosti: monografiya. – Kurgan, 2008.
3. Legenchuk, D.V. Didakticheskoe konstruirovaniye individual'no-orientirovannoy tekhnologii obucheniya studentov pedagogicheskim disciplinam (v usloviyakh universiteta): dis. ... kand. ped. nauk. – Kurgan, 2000.
4. Legenchuk, D.V. Preemstvennost' v sisteme mnogourovnevnogo professional'nogo obrazovaniya: monografiya. – Kurgan, 2011.
5. Legenchuk, D.V. Pedagogicheskie tekhnologii v kontekste preemstvennosti mnogourovnevnogo neprerivnogo obrazovaniya // Mir nauki, kul'tur, obrazovaniya: mezhdunarodniy nauchniy zhurnal. – 2012. – № 3 (34).
6. Maljcev, D.M. Pedagogicheskie usloviya gumanitarnizatsii vihshego professional'nogo obrazovaniya (na primere filologicheskogo fakul'teta universiteta). – Chelyabinsk, 2005.
7. Sergeev, A.A. Model' specialista v usloviyakh neprerivnogo professional'nogo obrazovaniya: monografiya / A.A. Sergeev, M.G. Sergeeva. – Tver', 2009.
8. Serikov, G.N. Samoobrazovanie i usovershenstvovanie podgotovki studentov. – Irkutsk, 1991.

Статья поступила в редакцию 05.08.12

УДК 159

Vasiliev A.S. THE THEORY OF COMPLEXES OF YOUNG'S IN THE ASPECT SOLUTION OF THE PROBLEM INTRAPERSONAL CONFLICT. A new approach to solving the problem of interpersonal conflict. Sensuously colored complexes are the basic functional elements of the psyche. At the heart of distress, affect and traumatic situations is always complex with its uncontrollable adverse impact. The complexes are of direct relevance to the diagnosis of the individual and determine it.

Key words: intrapersonal conflict, Jung's theory of complexes, affect, distress, psychosomatic disorders.

A.C. Васильев, соискатель НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: eugenv@mail.ru

ТЕОРИЯ КОМПЛЕКСОВ ЮНГА В АСПЕКТЕ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА

Новый подход в решении проблемы внутриличностного конфликта. Чувственно окрашенные комплексы являются базовыми функциональными элементами психики. В основе дистресса, аффекта и психотравмирующей ситуации всегда лежит комплекс с его неконтролируемым негативным воздействием. Комплексы имеют непосредственное отношение к диагнозу индивида и определяют его.

Ключевые слова: внутриличностный конфликт, теория комплексов Юнга, аффект, дистресс, психосоматическая патология.

Представления о природе стресса в последние годы существенно изменились. Из многочисленных работ отечественных и зарубежных авторов следует вывод, что эмоциональный стресс в своем негативном проявлении – дистрессе является причиной широкого спектра заболеваний: неврозы, психозы, психосоматические заболевания (нарушение сердечной деятельности, артериальная гипертензия, язвенные поражения желудочно-кишечного тракта, иммунодефициты, эндокринопатии и опухолевые заболевания). Показано, что эмоциональный стресс формируется у субъектов в условиях так называемых конфликтных ситуаций. При действии на организм разнообразных стрессоров негативно изменяются функции всего организма [1].

Мы считаем, что субъективная природа психологических стрессоров заключается в психологическом стереотипе, как форме целостной, системной деятельности мозга, проявляющейся в виде фиксированного (стереотипного) порядка системы условно-рефлекторных реакций в типовых случаях [2, с. 436]. Соответственно, говоря о системной фиксированности в деятельности мозга, мы говорим о стереотипах представления, памяти, мышления, восприятия и, следовательно, о стереотипе сознательной установки индивида, являющейся генератором внутриличностного конфликта в его крайних негативных формах.

Таким образом, при наличии отрицательных последствий внутриличностного конфликта, индивид является заложником собственных психических процессов, являющихся причиной формирования эмоционального стресса и острых затяжных, хронических конфликтных ситуаций. При этом индивиду затруднительно выйти из данной ситуации крайнего дискомфорта, потому, что ему не позволяет этого сделать стереотип сформировавшейся установки, которая заставляет индивида реагировать на очередной однотипный стрессор по фиксированно-сформировавшейся программе [2, с. 494], которая и является информационно-энергетической причиной внутриличностного конфликта со всеми его отрицательными последствиями. Неслучайно явление установки было открыто Л. Ланге (1888) при изучении ошибок восприятия. Но, что же лежит в основе ошибок восприятия, являясь генератором внутриличностного конфликта и его

отрицательных последствий? По нашему мнению, теория комплексов Юнга достаточно полно отвечает на данный вопрос.

Слово «комплекс» в его психологическом смысле проникло в обиходную речь, как в немецком, так и в английском языках. Сейчас всем известно, что люди «обладают комплексами». Не так хорошо известен, хотя намного более важен с точки зрения теории тот факт, что комплексы могут обладать нами [3, с. 144-157]. Каким образом это происходит?

Посредством ассоциативно-словесного теста К.Г. Юнг не только открыл чувственно-окрашенные комплексы, которые ранее воспринимались как несостоятельность реакции, но и показал их автономность. Автономность комплекса следует понимать как самостоятельность, которой индивид, в силу бессознательной психологической природы комплекса, противостоять не может.

В психологической науке нет универсальных теорий стресса. Термин «стресс» часто употребляют весьма вольно, путано и противоречиво. Общая результирующая всех попыток охарактеризовать данное явление указывает на наличие некоего нервного напряжения, которое может быть полезным для индивида, но может быть и вредным. Негативное нервное напряжение принято называть дистрессом. Аналогичным образом в психологической науке нет универсальной теории аффектов. Общее понятие данного явления характеризуется как нервно-психическое возбуждение, оно же – сильное душевное волнение; оно же – эмоциональная реакция; оно же – эмоциональное возбуждение; оно же – бурно протекающее состояние; оно же – патологическая дезориентация сознания и так далее. Общая результирующая всех попыток охарактеризовать данное явление сводится на признании его кратковременности.

Юнг считал, что аффект является центральным организующим принципом психической жизни, так как он связывает все разнородные компоненты разума (ощущения, идеи, воспоминания, суждения), наделяя каждый из этих элементов общей для всех «чувственной окраской». В том случае, если жизненное событие сопровождается сильным аффектом, как, например, при ранней травме, все ассоциированные с этим событи-

ем ментальные элементы и элементы восприятия этого переживания будут аккумулированы вокруг этого аффекта, образуя, таким образом, чувственно окрашенный комплекс. Чувственно окрашенные комплексы являются базовыми функциональными элементами психики, и в силу того, что человеческие аффекты универсальны, эти комплексы склонны, в их наиболее регрессивных проявлениях, принимать определенные «архаические», «типические» – отсюда «архетипические» – формы. Несмотря на то, что Юнг не разработал исчерпывающей теории аффекта в своих поздних работах, которые в большей степени касались архетипических образов, придающих аффекту смысл, его теория аффектов и их связи с внутренними объектами-образами вполне очерчена, в особенности в его ранних работах [4, 5, 6].

Поскольку для нас имеет значение практический аспект проблемы, а именно: что лежит в основе явления, то юнговская теория комплексов в плане формирования отрицательных последствий внутриличностного конфликта нам объясняет все, вплоть до причины неожиданных смен настроений и аффективных проявлений. К тому же, данная теория достаточно внятная и имеет практическую основу, что указывает на ее пользу.

Из юнговской теории комплексов вытекает вывод в том, что автономные комплексы, нагруженные эмоциональным негативом – есть причина всех психопатологий, не имеющих в своей основе патологий физиологических (травмы, врожденные дефекты и т.п.), ибо данные автономные психические образования не только неподконтрольны сознанию, но и сами могут овладеть им.

Образование комплекса происходит при психологических ситуациях, называемых «констелляциями». Данный термин описывает факт высвобождения психического процесса, под воздействием внешних обстоятельств, в ходе которого определенное содержание накапливается и дает толчок действию. Когда мы говорим, что личность «констеллирована», мы имеем в виду, что она заняла позицию, исходя из которой, как следует ожидать, она будет реагировать определенным образом. Констелляция является автоматическим процессом, который происходит невольно, и который невозможно остановить по собственному желанию. Констеллированные содержания представляют собой определенные комплексы, обладающие своей собственной специфической энергией. Благодаря данной причине мы можем наблюдать патологичное поведение индивида, ведомого непреодолимым (бессознательным) эмоционально нагруженным психическим образованием, овладевшим его сознанием. Как мы видим, речь идет о причинности поведенческой реакции индивида на типовую ситуацию. Следовательно, комплекс является психическим фактором, в энергетическом смысле обладающим весомостью, которая часто превосходит по величине сознательные намерения, иначе подобные нарушения в организации сознания были бы невозможны. Фактически, активный комплекс тут же загоняет нас в состояние принуждения, состояние комплексивного мышления и действия, для которого при соответствующих обстоятельствах единственным подходящим определением может стать юридическая концепция ослабленной ответственности. Поскольку бессознательные содержания комплексов не контролируются сознанием индивида, то можно утверждать, что воля заканчивается там, где начинается комплекс.

Юнг утверждал, что «некоторые комплексы возникают благодаря тяжелым переживаниям, наносящим психические раны, которые не заживают целыми годами. Нередко тяжелое переживание вытесняет известные свойства, необходимые для жизни. Это порождает комплекс в личном бессознательном. Многие комплексы возникают этим путем... Но существует еще не менее важный источник комплексов ... из коллективного бессознательного... эти впечатления суть иррациональные идейные содержания его собственного ума, которых он ранее никогда не осознавал... такого рода впечатления возникают в тех случаях, когда субъект до глубины души потрясен каким-либо важным внешним событием, совершенно разрушающим его прежнюю установку» [5].

Во-первых, как мы видим, Юнг предполагал, что часть комплексов возникает в результате психотравмирующих ситуаций. Образно, травмирующие ситуации откалывают от эго-комплекса кусочки, уходящие глубоко в подсознание и приобретают далее определенную автономию.

Во-вторых, данный вывод вытекает из его работы «Айон: Феноменология самости», в аспекте расщепления эго продуктами самости [6].

В свое время французские психиатры, в частности Пьер Жане и Мортон Принс достигли успеха в представлении расколов личности на три или четыре части, и выяснилось, что каждый ее фрагмент имеет свой специфический характер и соб-

ственную независимую память. Эти фрагменты сосуществуют относительно независимо друг от друга, и могут взаимозамещаться в любой момент времени, что означает высокую степень автономности каждого фрагмента. Изыскания Юнга подтверждают эту довольно неутешительную картину возможной психической дезинтеграции, потому что не существует фундаментальных отличий между фрагментом личности и комплексом. Они имеют все общие специфические черты, вплоть до того момента, когда мы переходим к проблеме фрагментарного сознания. Фрагменты личности, без сомнения, обладают своим собственным сознанием, но пока без ответа остается вопрос, обладают ли такие небольшие фрагменты психики как комплексы, собственным сознанием. Данный вопрос часто занимал мысли Юнга. Но не это значимо в решении данной проблемы.

Как отмечалось выше, на настоящее время психологическая наука не располагает универсальными теориями ни по поводу аффектов, ни по поводу стресса, ни по поводу внутриличностного конфликта и его отрицательных последствий. Имеется интерсубъективный набор мнений по различным проявлениям данных проблем. Наследие Юнга, – мы не называем его только лишь теоретическим, ибо оно, скорее, практическое, – дает нам универсальное представление о психологической природе данных явлений. Универсальность, как мы знаем, – есть признак научности. Из учения Юнга вытекает то, что в основе психических патологий лежат комплексы, как результат расщепленности эго.

У нас вызывает недоумение, когда Юнгу приписываются однобокие утверждения, типа Маслоу, по поводу причинности внутренней конфликтности. Да, Юнг ссылаясь на подобный повод для расщепленности эго и образования соответствующего комплекса, но причем здесь понятие психологической природы данного явления, как такового? Ни Маслоу, ни Фрейд, ни кто-то другой, не имели понятия о природе данного механизма.

Для Юнга внутренний конфликт – есть результат расщепления Эго (Я) между тезисом (Сознанием) и антитезисом (Бессознательным). В целях освобождения от данного дискомфорта, Эго ухватывается за посредствующую основу, освобождающую от расщепленности – трансцендентную функцию [7].

Для Фрейда расщепление – есть результат уже существующего конфликта с непознанным причинным механизмом внутренней конфликтности. Понятие расщепленности имеет для Фрейда описательное, а не объяснительное значение, которое не конкретизирует причинность внутренней конфликтности, а, напротив, порождает новые вопросы.

Проблема расщепленности, а значит и внутренней конфликтности у Юнга устраняется в результате построения трансцендентной функции, как срединной (компромиссной) позиции между двумя противоположностями – тезисом (сознанием) и антитезисом (бессознательным). При этом, данная посредствующая основа приемлема противоположностям, поскольку она является одинаково установленной как тезисом (Сознанием), так и антитезисом (Бессознательным) и компенсирует как тот, так и другой. Ни у Фрейда, ни у кого-то другого, расщепленность, а, значит и внутренняя конфликтность не устраняется, практически, никак.

Так, поначалу, у Фрейда, в качестве доминирующей идеи, в решении проблемы внутриличностного конфликта, являлись рекомендации в плане специальных процедурных эмоционально-чувственных переживаний по поводу индивидуальной проблемы. Данная процедура являлась чем-то средним между христианской исповедью и шаманистским целительским ритуальным актом, где субъект путем излияния своих проблем, несколько облегчался от своей многострадальности. При нашем положительном отношении к данной методике, к научным мы ее не относим. Правда, позднее Фрейд разработал модель структуры личности, состоящую из глубинных бессознательных психических инстанций типа «Оно» (id), Я (Ego) – уровня сознательного, выступающего как посредник между бессознательными влечениями человека и внешней реальностью и сверх-Я (Super-Ego) – моральной цензуры. В данной модели личности особенностью является то, что ее элементы находятся в состоянии уже существующего, неизвестно как сформировавшегося конфликта, то есть борьбы друг с другом. Данная концепция не только не объясняет причинности внутриличностного конфликта, но и, как мы отмечали выше, порождает множество безответных вопросов по данному поводу. Помимо вышесказанного, представления о природе стресса, в последние годы, говорят о том, что чем больше индивид переживает по поводу своей внутренней конфликтности, тем серьезнее и весомее становится его диагноз [1]. Следовательно, фрейдистские и им подобные заблуждения, касательно проблем внутриличностного конфликта, далеки от реалий психологической природы внутренней индивидуальной конфликтности [8].

Кажущаяся ничтожность комплексов, указывал Юнг, весьма обманчива и с момента невротической вспышки он утверждается на поверхности сознания и его нельзя уже обходить. Комплекс продолжает шаг за шагом ассимилировать эго-сознание, что, в конечном счете, приводит к невротической диссоциации личности. Подбирая медицинское сравнение к патологическому комплексу, лучше всего вспомнить об инфекционных заболеваниях или злокачественных опухолях, которые также развиваются без малейшего участия сознательной мысли.

При этом следует иметь в виду, что речь идет о комплексах в понимании Юнга. Данные понятия, интерпретируемые другими авторами, для деятельностного процесса по преодолению дистрессовых и аффективных последствий не пригодны по причине того, как мы отмечали выше, что они далеки от психологической природы данных явлений.

Но дело не в нашей азартной устремленности, которая имеет целью высказаться в пользу правоты Юнга, касательно его утверждений. В контексте его взглядов мы хотели бы сделать дополнение к его теории комплексов в аспекте психотравмирующих ситуаций. В этом плане мы полагаем целесообразным привести ниже следующие примеры образования терапевтических диагнозов, как последствий психотравмирующих ситуаций:

1. Леша М. 8 лет, ученик 3-го класса. Диагноз: сахарный диабет.

В беседе по поводу его болезни, на вопрос: когда он ощутил недуг, как проблему для своего здоровья, ответил следующее. Однажды, в возрасте пяти лет, мама взяла его с собой на работу, где в некоторых помещениях производился ремонт. В одном из таких помещений, в котором на тот момент не было никого, мальчик попытался залезть в пустой шкаф. В результате этой попытки шкаф упал и накрыл собой ребенка. Несложно представить эмоционально-чувственную композицию, которую испытал при этом Леша М. Если принять во внимание, что его освобождение из неожиданного плена произошло не сразу (минуло 30-40 минут) и, что мальчик все это время находился в скованном состоянии в крошечной темноте, то данную ситуацию иначе, как психотравмирующей, назвать нельзя. При этом ха-

рактерно то, что мальчик сам связал данное событие со своим заболеванием, сказав: «... после этого у меня все и началось».

2. Юлия С. 16 лет, инвалид. Диагноз: опухоль мозга.

В полном масштабе проблема предстала, когда девочка училась в 6-ом классе. Перенесла одну операцию. Предстояла вторая операция, после которой выживаемость пациента, со слов врачей, расценивалась как «50 на 50». Психотерапевтическая ситуация сложилась таким образом, что в целях устранения необходимости проведения повторной хирургической операции, возникла необходимость выявить эмоционально-чувственные содержания, лежащие в основе ее недуга. В беседе по поводу болезни Юли С. принимали участие ее родители. Оказалось, что когда девочка училась во 2-м классе, умерла ее бабушка по отцовской линии. При прощании с бабушкой отец заставил Юлю целовать бабушкины ноги (обувь). При этом Юля испытала необычайный ужас и страх, который, со временем нарастал, проявляясь в ночных кошмарах и неожиданных депрессивных состояниях во время бодрствования. Таким образом, казалось бы, безобидная ситуация, на которую родители не обратили внимания, для девочки оказалась психотравмирующей. Данная эмоционально-чувственная проблема имела место на момент беседы.

На основании подобных примеров, а также выводов в плане психологической природы внутриличностного конфликта, в основе которого лежит автономный комплекс, расщепляющий эго, вытекает вывод в том, что комплексы имеют непосредственное отношение к диагнозу индивида и определяют его.

Следовательно, в основе дистресса, аффекта и психотравмирующей ситуации всегда лежит комплекс с его неконтролируемым негативным воздействием. Диагнозы всегда формируются помимо воли индивида, вопреки принимаемым терапевтическим мерам. Это — банальная очевидность, от которой никуда не деться. Дело в том, что, избавившись хирургическим путем от чего-то лишнего, типа опухоли, индивид не избавляется от комплекса, лежащего в основе недуга, а значит и от проблемы, которая, по истечению некоторого времени, напомним о себе, ибо она не решена. На этот факт, мы бы и хотели обратить внимание психологов.

Библиографический список

1. Клиническая психология: словарь / под ред. Н.Д. Твороговой. — М., 2007.
2. Еникеев, М.И. Психологический энциклопедический словарь. М., 2007.
3. Юнг, К.Г. Обзор теории комплексов. — Минск, 1998.
4. Калшед, Д. Внутренний мир травмы. Архетипические защиты личностного духа. — М., 2001.
5. Юнг, К.Г. Избранные труды по аналитической психологии. — Цюрих, 1939. — Т. 3.
6. Юнг, К.Г. Айон: феноменология самости. — СПб., 1997.
7. Юнг, К.Г. Трансцендентная функция // Сознание и бессознательное. — СПб.; М., 1997.
8. Васильев, А.С. О психологической природе внутриличностного конфликта. — Барнаул, 2011.

Bibliography

1. Klinicheskaya psikhologiya: slovarj / pod red. N.D. Tvorogovoyj. — M., 2007.
2. Enikeev, M.I. Psikhologicheskij ehnciklopedicheskij slovarj. M., 2007.
3. Yung, K.G. Obzor teorii kompleksov. — Minsk, 1998.
4. Kalshed, D. Vnutrennij mir travmih. Arkhetipicheskie zashchity lichnostnogo dukha. — M., 2001.
5. Yung, K.G. Izbranniye trudih po analiticheskoyj psikhologii. — Cyurikh, 1939. — T. 3.
6. Yung, K.G. Ayjon: fenomenologiya samosti. — SPb., 1997.
7. Yung, K.G. Transcendentnaya funkciya // Soznanie i bessoznateljnoe. — SPb.; M., 1997.
8. Vasiljev, A.S. O psikhologicheskoyj prirode vnutilichnostnogo konflikta. — Barnaul, 2011.

Статья поступила в редакцию 18.11.12

УДК: 378

Voronko T.A. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT OF FORMATION OF RESEARCH ACTIVITY OF THE BEING TRAINED. In work various theories of activity are analyzed, the activity structure, methodological principles reveal, definition of research activity as development tools of the identity of the being trained is made.

Key words: activity, the activity structure, developing training, humanistic paradigm of education, research activity, anthropological principle.

Т.А. Воронько, канд. пед. наук, доц. каф. математической физики Московского педагогического гос. университета, г. Москва, E-mail: tavoronko@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В работе анализируются различные теории деятельности, раскрываются структура деятельности, методологические принципы, дается определение исследовательской деятельности как средства развития личности обучающихся.

Ключевые слова: деятельность, структура деятельности, развивающее обучение, гуманистическая парадигма образования, исследовательская деятельность, антропологический принцип.

Модернизация российского образования предполагает совершенствование общеобразовательной и профессиональной школы с целью поднять уровень образования на качественно новую ступень, соответствующую условиям и потребностям нашего общества.

Произошедшие в последние годы изменения в практике отечественного образования не оставили без изменения ни одну сторону учебного процесса, началась активная разработка теоретических концепций его развития. Эти концепции базируются на принципах гуманизации, индивидуализации и дифференциации обучения. В соответствии с ними разрабатываются теории развивающего обучения, деятельностного и технологического подходов к обучению. Подлинно научное обоснование теории развивающего обучения впервые получила в трудах Л.С. Выготского. Свое дальнейшее развитие она получила в работах П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, З.И. Калмыковой, Н.А. Менчинской, Д.Б. Эльконина, И.С. Якиманской и др. В них обучение, воспитание и развитие предстают в системе как дидактический взаимосвязанный процесс.

В настоящее время и в теории и в практике обучения стараются организовать процесс познания, делая упор на гуманистическую парадигму образования, которая характеризуется направленностью на признание ученика как высшей ценности и смысла работы школы. Эта парадигма порождает новые принципы личностно-ориентированного образования и основана на активной самостоятельной и инициативной позиции учащихся в учении; на формировании умений непосредственно сопряженных с опытом их применения в практической деятельности и приоритетно нацеленных на развитие исследовательских, рефлексивных и самооценочных умений. Личностный подход в значительной мере меняет представление о соотношении понятий: содержание образования и содержание обучения. Изменение взглядов на соотношение этих понятий связаны с исследованиями В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Е.Н. Кабановой-Меллер, И.С. Якиманской и др. Ими доказано, что результат обучения связан с содержанием личностного опыта учащегося, который предшествует усвоению учебной информации, и с формой учебной деятельности, сопровождающей сам процесс усвоения. Принятие личностной парадигмы существенно меняет и понимание целей математического образования. Сегодня акцент ставится не только на прочность приобретаемых знаний в той или иной области, но и на то, чтобы человек в любой профессиональной области уметь самостоятельно учиться, работать с информацией, самостоятельно совершенствовать свои знания. Чтобы достичь этого, необходимо включить обучающегося в активную познавательную деятельность, способствующую развитию его личности, таких его качеств, как: самостоятельно, критично мыслить; уметь видеть возникающие проблемы и находить пути их решения; грамотно работать с информацией; самостоятельно развивать собственный интеллект, культуру (В.А. Гусев, В.И. Крупич, Г.Л. Луканкин, А.Г. Мордкович и др.). Процесс обучения современного человека становится непрерывным – это веяние времени. Таким образом, гуманистический подход к процессу обучения предполагает целостный взгляд на обучающегося как на личность и ведущим принципом обучения становится ориентация на потребности, личный опыт и уровень развития обучающегося. Значит, необходимо так организовать процесс обучения, чтобы получили развитие и творческое проявление собственные духовные и физические силы учащегося как личности. В этом случае знания выполняют функцию средства в развитии этой личности. При развивающей модели речь идет об образовании, то есть становлении личности в целом на основе интеграции процессов обучения, воспитания и развития. Результатом выступает развитие различных способностей личности: мыслительных, творческих, исследовательских, коммуникативных и др.

Для научного поиска решения проблемы формирования исследовательской деятельности учащихся были определены основополагающие принципы гуманистической концепции математического образования в целом:

1. Принцип открытости состоит в том, что образование человека это непрерывное поступательное движение к процессу познания неограниченное конкретным содержанием данного предмета в данный момент обучения. Это постоянное расширение области знания за счет учебных и внеучебных форм обучения.

2. Антропологический принцип в организации образовательного процесса реализуется в личностно-ориентированном обучении и воспитании. Основная идея педагогической антропологии состоит в теоретическом обосновании процесса развития и образования человека в единстве физических, душевных и нравственных сторон, в необходимости изменить характер педагогической деятельности учителя в процессе обучения математике. Из деятельности, ориентированной на формирование математических знаний и специальных умений, она преобразуется в деятельность по проектированию и организации образовательных процессов, нацеленных на развитие индивидуальных качеств личности. Таким образом, в процессе обучения математике этот принцип реализуется в дифференцированном подходе к построению учебного процесса, направленного на индивидуальное развитие личности учащегося.

3. Принцип деятельности. Концепция формирования исследовательской деятельности учащихся должна опираться на ведущие положения теории учебной деятельности, разработанной на основе общепсихологической теории деятельности А.Н. Леонтьева, и реализующей формулу: деятельность → развитие → личность.

Перечисленные выше принципы можно объединить и сформулировать как единый принцип: принцип личностно-деятельностного обучения, суть которого в том, чтобы создать систему обучения, направленную на развитие личности каждого обучающегося в соответствии с его потребностями, интересами и возможностями.

Остановимся подробнее на третьем принципе. Психологическая теория деятельности рассмотрена в работах С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др. Во всех работах красной нитью проходит мысль, что развитие ребенка осуществляется в процессе деятельности, то есть между обучением и психическим развитием человека стоит его деятельность. Развития в чистом виде не существует. Речь идет о том, чтобы организовать такую деятельность, в процессе которой способы усвоения знаний были специально направлены на развитие личности учащегося.

Ведущим видом деятельности для учащихся на протяжении всех лет обучения является учебная деятельность. В соответствии с теорией учебной деятельности у учащихся должны формироваться не знания, а определенные виды деятельности, в которые знания входят как определенный элемент. По мнению В.В. Давыдова [1], знания человека находятся в единстве с мыслительными действиями, следовательно, вполне допус-

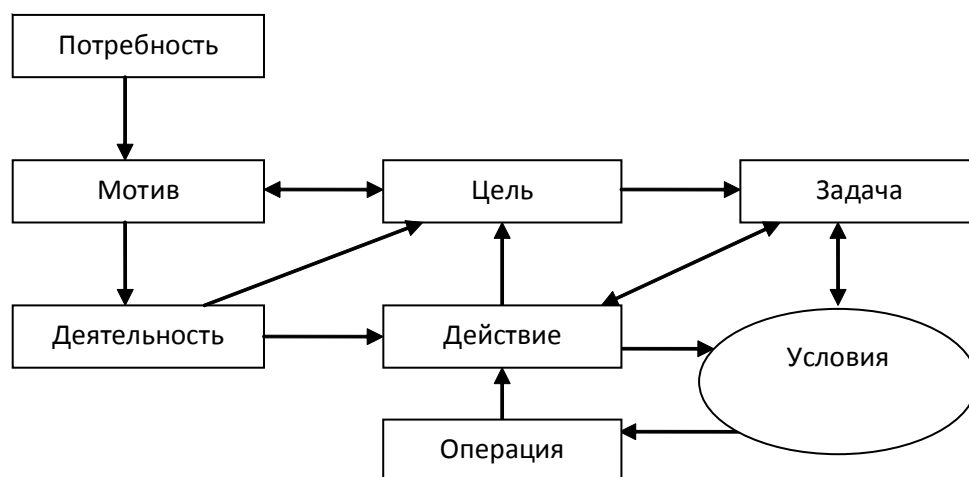


Рис.1. Структура деятельности (по А.Н. Леонтьеву)

тим термином «знание» одновременно обозначать и результат мышления (отражение действительности), и процесс его получения, то есть мыслительные действия.

Теория учебной деятельности разрабатывалась на базе общепсихологической теории. А.Н. Леонтьев в своей психологической теории деятельности трактует это понятие так: «В деятельности... происходит переход объекта в его субъективную форму, в образ, вместе с тем в деятельности совершается также переход деятельности в объективные результаты, в ее продукты. Взятая с этой стороны, деятельность выступает как процесс, в котором осуществляются взаимные переходы между полюсами «субъект-объект»... Деятельность – это система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие... При всем своем многообразии деятельность человеческого индивида представляет собой систему, включенную в систему отношений общества» [2, с. 81-82]. На рис. 1 показана структура деятельности по А.Н. Леонтьеву.

Итак, деятельность осуществляется в форме действия или цепи действий. Деятельность и действие жестко не связаны. Одна и та же деятельность может реализоваться разными действиями, и одно и то же действие может входить в различные виды деятельности. Действие, имея определенную цель, осуществляется разными способами в зависимости от условий, в которых это действие совершается. Эти способы осуществления действия называются операциями. Таким образом, через изменение предметных целей и задач, то есть через образование мотивов-целей, можно влиять на характер деятельности человека и тем самым воздействовать на совершенствование его личности.

Учебная деятельность имеет свои специфические особенности. Во-первых, учебная деятельность, направленная на усвоение и применение знаний, должна завершаться реализацией этого действия в практической деятельности. Во-вторых, в жизни деятельность полимотивирована и представляет собой цепь каких-то действий. И, в-третьих, формирование у учащихся основных действий строится в процессе обучения как движение по спирали. Согласно тому положению действие в учебном процессе может стать деятельностью на следующем этапе обучения. В соответствии с особенностями учебной деятельности формируется ее структура (рис. 2).

всех других заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект» [3, с. 12-13].

Завершается деятельность результатом – показателем развития личности учащегося не только для окружающих, но и, что более значимо, для него самого. Именно с этим компонентом деятельности сопряжена оценка и самооценка личности, что влияет на развитие побуждений и устремлений личности, ее умений и способностей. Таким образом, деятельность – это подлинный источник развития личности.

Развитие личности ученика происходит благодаря его участию в разнообразных видах деятельности. Но сумма видов деятельности не обеспечивает всестороннего развития личности учащегося. Необходимо соблюдение ряда важных условий для благоприятного протекания деятельности: а) максимальное использование не только объективных возможностей деятельности, но и всестороннее обеспечение в ней субъективных начал; б) постепенное усложнение деятельности, ее содержания, задач, мотивов, операционной стороны; в) всемерное развитие в деятельности активности и самостоятельности самого ребенка [4].

Таким образом, различные виды деятельности образуют единый комплекс, в котором формируется активная личность. Развитие учащихся в процессе обучения будет зависеть от того, какой деятельностью будет обеспечено усвоение знаний. При определенной организации учебная деятельность может быть осуществлена как исследовательская. Отличает ее от научного исследования: 1) познание нового в учебном процессе происходит в облегченных, специально организованных условиях; 2) ученик открывает для себя то, что ему было неизвестно ранее, но это знание уже является основой науки. Но, несмотря на это, подлинное усвоение знаний сохраняет большинство черт исследовательской деятельности таких, как умение быстро «схватывать» основное содержание усваиваемого, рассматривать его с разных точек зрения, использовать одно и то же знание в разных ситуациях, также не последнюю роль играют интуиция, сообразительность и другие качества личности. По мнению И.С. Якиманской [5], все это сближает учебную и исследовательскую деятельность, в основе которых лежат одни и те же законы мышления.

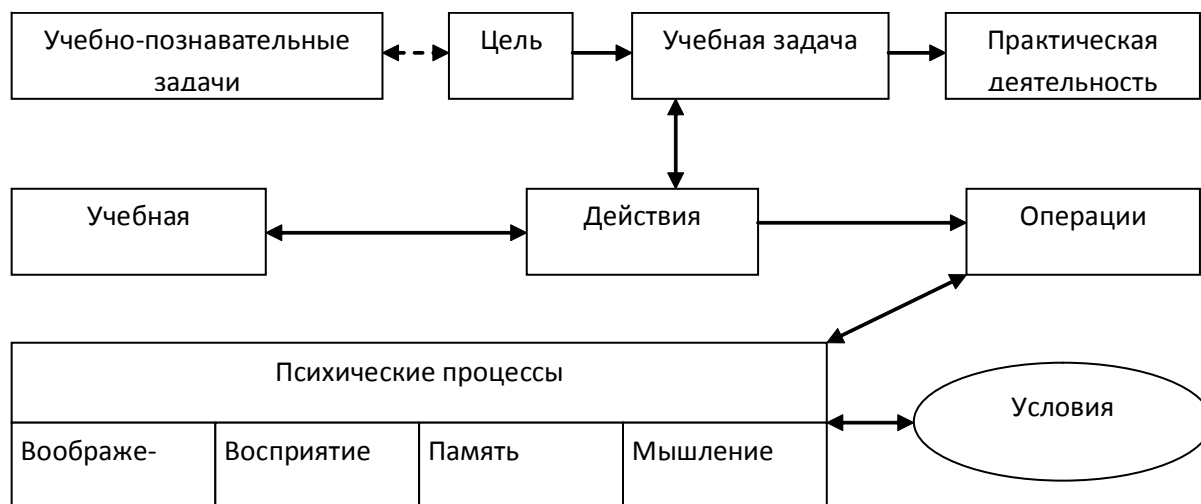


Рис. 2. Структура учебной деятельности

Необходимым компонентом структуры является содержание деятельности. Именно оно содействует обогащению знаний учащегося, приобретению им соответствующего опыта. Отобрать необходимое содержание, которое соответствует поставленным целям и возрасту, обеспечить условия для успешного его овладения – таков а задача педагога. Формой представления содержания является такой важный компонент структуры – учебная задача. Д.Б. Эльконин так сформулировал понятие учебной задачи: «Основной единицей (клеточкой) учебной деятельности является учебная задача, Основное отличие учебной задачи от

В заключении отметим, что, рассматривая исследовательскую деятельность учащихся в процессе обучения математике, мы исходим из положения о том, что формирование исследовательской деятельности учащихся является одной из основ развития их продуктивного мышления и входит составной частью в творческую деятельность и функционирует в ее составе. Под исследовательской деятельностью понимаем специфическую человеческую деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, и направлена на удовлетворение познавательных потребностей, продуктом которой является новое знание.

Библиографический список

1. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М., 1972.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.
3. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989.

4. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. – М., 1972.
5. Якиманская, И.С. Развивающее обучение. – М., 1979.

Bibliography

1. Davihdov, V.V. Vidih obobtheniya v obuchenii: logiko-psikhologicheskie problemih postroeniya uchebnikh predmetov. – М., 1972.
2. Leontjev, A.N. Deyatel'nostj. Soznanie. Lichnostj. – М., 1977.
3. Ehlikonin, D.B. Izbrannihe psikhologicheskie trudih. – М., 1989.
4. Pidkasihtij, P.I. Samostoyatel'naya deyatel'nostj uchathikhsya. – М., 1972.
5. Yakimanskaya, I.S. Razvivayuthee obuchenie. – М., 1979.

Статья поступила в редакцию 16.11.12

УДК 53(07): 378

Dammer M.D., Rogozin S.A. WAYS TO IMPLEMENT THE COMPETENCY APPROACH TO TEST CONTROL IN THE THEORY AND METHODS OF PHYSICS TEACHING. The paper deals with quality control of educational achievements of students in the course «Theory and Methods of Teaching Physics». One objective is to test control methods. Examples are given that can be used during testing.

Key words: quality of education, competence-based approach, test control, forms of tests, case studies, case-method.

М.Д. Даммер, д-р. пед. наук, проф., зав. каф. теории и методики обучения физике Челябинского гос. педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: dammermd@yandex.ru; **С.А. Рогозин**, ст. преподаватель каф. информатики Челябинского гос. педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: serega-010@yandex.ru

СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ТЕСТОВОМ КОНТРОЛЕ ПО ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ*

В работе рассматривается контроль качества учебных достижений студентов по курсу «Теория и методика обучения физике». Одним из объективных методов является тестовый контроль. Приведены примеры, которые могут быть использованы при проведении тестирования.

Ключевые слова: качество образования, компетентностный подход, тестовый контроль, формы тестовых заданий, ситуационная задача, кейс-метод.

При подписании Болонской декларации высшие учебные заведения стран разработали ряд принципов, дающих возможность создать единое пространство европейского высшего образования. Одним из важных приоритетов Болонского процесса, согласно данной декларации, является качество образования. Качество рассматривается как «фундаментальный камень формирования единого пространства европейского высшего образования...; основное условие доверия, уместности, мобильности, совместимости и привлекательности в едином пространстве европейского высшего образования» [1, с. 9].

Процесс реформирования отечественной системы образования высшей школы привел к созданию двухуровневой системы высшего профессионального образования (бакалавриат и магистратура). Разработаны федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО), в основу которых заложен компетентностный подход. Он предполагает создание новых методик обучения, а также новых методик проверки эффективности обучения. Одним из эффективных методик проверки является тестовый контроль, т.к. он считается объективным способом оценивания результатов обучения студентов.

Как мы знаем, существует две формы тестовых заданий – закрытая и открытая. К закрытой форме относят: 1) альтернативные ответы (к методике физики малоприменимы); 2) множественный выбор; 3) восстановление соответствия; 4) восстановление последовательности. Приведем примеры таких заданий в курсе ТИМОФ.

Пример 1 (задание множественного выбора). Отметьте наиболее важное отличие цифрового образовательного ресурса от традиционного «бумажного» учебника:

- 1) наличие большого количества иллюстраций;
- 2) обеспечение целостности и непрерывности дидактического цикла обучения;
- 3) интерактивность обучения, стимулирующее активную деятельность обучаемого и обеспечивающее его запросы в процессе обучения;
- 4) обеспечение индивидуальности обучения.

Ответ: 3.

Пример 2 (задание на восстановление соответствия). Поставьте в соответствие возможности ЦОР по физике с его характеристикой:

ВОЗМОЖНОСТИ		ХАРАКТЕРИСТИКА	
А	Демонстрационные возможности	1	Имеется тестирующий блок, который содержит тесты дифференцированной степени сложности, контрольные задачи и задачи с решениями
Б	Возможности системы дистанционного обучения	2	Показ анимационных моделей, иллюстрация излагаемого материала фотографиями, схемами, показ в интерактивной форме различных таблиц
В	Обучающие возможности	3	Имеется журнал результатов работы, отражающий уровень знаний учащегося по различным темам курса, позволяющий оперативно оценить знания
		4	Предусмотрено использование современных телекоммуникационных средств – учебно-методических страниц, выход на форум

Тестовый контроль по теории и методике обучения физике (ТИМОФ) осуществляется посредством педагогических тестов, т.е. совокупности тестовых заданий, позволяющих по результатам их выполнения объективно измерить уровень подготовленности испытуемых по конкретным разделам определенной области знания, в нашем случае по дисциплине ТИМОФ [2].

Ответ: А-2, Б-4, В-3.

Пример 3 (задание на восстановление последовательности). Установите последовательность изучения газовых законов:

- 1) границы применимости закона
- 2) определение процесса

- 3) условия осуществления процесса
- 4) графическое изображение процесса
- 5) экспериментальное исследование справедливости закона
- 6) математическая запись и формулировка закона
- 7) молекулярно-кинетическое объяснение установленной зависимости

Ответ: 2, 3, 6, 5, 4, 7, 1.

К открытой форме относят задания свободного изложения и дополнения. Приведем пример задания на дополнение.

Пример 4 (задание на дополнение). Перед решением задач на определение КПД двигателя учащимся необходимо напомнить, что тепловой двигатель совершает полезную работу за счет _____ энергии при переходе тепла от более горячего тела к более холодному.

Ответ: изменения внутренней.

Рассмотренные нами задания закрытой формы (примеры 1-3) и задание на дополнение открытой формы тестовых заданий (пример 4) целесообразно использовать для проверки знаний и умений студентов физических факультетов педагогических вузов.

Компетентностный подход предусматривает совершенно другую роль студента в учебном процессе: студент должен не просто воспроизводить информацию, а способен самостоятельно мыслить, быть готовым к решению возникших проблем.

Для того, чтобы проверить сформированность профессиональных компетенций, представленных в стандарте, рационально применять тестовые задания свободного изложения, в основе которых будут педагогические ситуации (ситуационные задачи).

«Педагогическая ситуация – совокупность условий и обязательств, возникающих спонтанно в педагогическом процессе или специально создаваемых педагогом с целью формирования и развития личности обучающегося» [3, с. 81].

Прежде чем овладеть технологией решения педагогических ситуаций, необходимо рассмотреть виды педагогических ситуаций. Г.А. Федотова приводит следующую классификацию педагогических ситуаций [4]:

- 1) по месту возникновения и протекания (в школе, в общественных организациях, в семье, в других местах общества);
- 2) по сущности педагогического процесса (дидактические, воспитательные и учебно-воспитательные);
- 3) по взаимодействующим субъектам и объектам воспитания («учитель – класс», «родители – дети», «личность в процессе воспитания»);
- 4) по заложенным воспитательным перспективам (стратегические, тактические, оперативные);
- 5) по возможности постановки различных видов задач профессионально-педагогического обучения (для накопления информации, для развития творческого мышления и теоретических знаний, для развития организаторских или управленческих качеств у будущих учителей);

6) по их проблемности (проблемные, стандартные). На сегодняшний момент применительно к нашей дисциплине «теория и методика обучения физике» мы будем придерживаться следующей типологии педагогических ситуаций:

- 1) по месту возникновения и протекания – на занятии;
- 2) по степени проективности – преднамеренно созданные, естественные;
- 3) по степени оригинальности – стандартные, нестандартные;
- 4) по степени управляемости – жестко заданные, управляемые;
- 5) по участникам – ученик-преподаватель;
- 6) по заложенным противоречиям – бесконфликтные;
- 7) по содержанию (учебные, создаваемые в целях обучения) – проблемные;
- 8) по характеру – дисциплинарные, междисциплинарные.

Данная классификация дает нам достаточное представление о широте возможности использования педагогических ситуаций в профессиональной подготовке студентов педагогических вузов в современных образовательных технологиях.

С помощью педагогических ситуаций можно определять достоинства и недостатки педагогического процесса и педагогической системы в целом. Как видно из определения, педагогические ситуации конкретны, могут проектироваться или возникать спонтанно в учебном процессе. Моделирование педагогических ситуаций воз-

можно проводить во время практического занятия, экзамена, в ходе педагогической практики и т.д.

В структуре ситуационной задачи можно выделить основную часть, описывающую ситуацию, и вопросы к ней. Способы предъявления основной части задачи: текст, график, таблица, рисунок, анимация, видеоролик.

Структура решения ситуационных задач выглядит следующим образом:

- 1) анализ ситуации, представленной в задаче;
- 2) выбор варианта решения и средств для выполнения требования ситуационной задачи;
- 3) выполнение требования ситуационной задачи;
- 4) предъявление решения ситуационной задачи в лабораторных условиях (в аудитории) или в классе;
- 5) анализ и оценка решения ситуационной задачи студентом, студенческой группой, преподавателем;
- 6) поиск альтернативных вариантов решения ситуационной задачи;
- 7) разработка коррекционных рекомендаций для студента.

Рассмотрим в следующем примере ситуационную задачу, возникшую на уроке физики в 9 классе.

Пример 5 (ситуационная задача). Учитель физики проводит урок в 9 классе по теме «Перемещение при прямолинейном равномерном движении». В данной теме учителю необходимо рассмотреть понятие «скорость». Так как данное понятие было введено в 7 классе при изучении темы «Скорость. Единицы скорости» и ученикам оно хорошо знакомо в повседневной жизни, поэтому учитель не стал отводить на него специального времени, чтобы больше времени осталось на решение расчетных задач. Ученики лишь записали следующее определение скорости в тетрадь, продиктованное учителем: «Скорость – физическая величина, равная отношению перемещения тела за любой промежуток времени к значению этого промежутка».

Вопросы к ситуационной задаче:

1) Верно ли дано определение скорости ученикам в данном классе?

2) Согласны ли вы с методикой проведения данного занятия учителем физики?

3) Как бы вы провели свой урок по данной теме?

Решение ситуационной задачи

1) Учитель некорректно сформулировал ученикам определение скорости. Во-первых, ученики должны были записать не просто «скорость», а «скорость равномерного прямолинейного движения» (учитель не конкретизировал, о какой скорости идет речь). Во-вторых, учитель в определении забыл учесть, что скорость – векторная величина.

2) Нет, с методикой проведения данного занятия учителем физики не согласен. Считаю, что учителю необходимо было более детально рассмотреть понятие скорости. Ведь в 7 классе учащиеся оперировали только численным значением скорости, его модулем. В 9 же классе дается понятие о



Рис. 1. Сообщающиеся мыльные пузыри

скорости как векторной величине. При введении понятия «скорость равномерного прямолинейного движения» учителю целесообразно было бы применить обобщенный план изучения величин, сформулированный академиком РАО А.В. Усовой.

3) Возможны три варианта проведения данного урока:

1 вариант – учитель сам напоминает ученикам понятие скорости, которое он давал им в 7 классе. Далее рассматривает понятие скорости как векторной величины и связывает ее с перемещением;

2 вариант – проводит фронтальный опрос с целью проверки остаточных знаний о признаках понятия «скорость»;

3 вариант – задает вопросы на опознавание величин (зачитывается отрывок задачи или описание ситуации; спрашивает, о какой величине идет речь, какие характеристики этой величины рассматриваются и т.д.).

Решение ситуационных задач по теории и методике обучения физике является важной формой профессиональной подготовки будущих учителей физики для их последующей педагогической деятельности. Преподаватель, решая задачи со студентами, включает их в проблемную педагогическую ситуацию, моделирующую процесс обучения. После осмысления ситуации студент может поставить проблему, и попытаться найти способ из нее выйти, используя для этого фундаментальные теории, понятия, законы, а также весь свой опыт.

Решение таких задач способствует овладению знаниями практического применения изучаемых законов и закономерностей; формированию и развитию у студентов межпредметных и исследовательских навыков; повышает их общекультурный уровень и др. По ходу решения задач могут возникнуть новые проблемные ситуации, соответственно формулироваться новые задачи (подзадачи), выступающие в качестве частных по отношению к основным задачам.

студентам не только овладеть методикой обучения физике, но и эффективно применять полученные знания для решения практических задач в будущем.

Кейс-технологии должны удовлетворять следующим требованиям [6]:

- соответствовать четко поставленной цели создания;
- иметь соответствующий уровень трудности;
- не устаревать слишком быстро;
- быть актуальными на сегодняшний день;
- иллюстрировать типичные ситуации;
- развивать аналитическое мышление;
- провоцировать дискуссию;
- иметь несколько решений.

Таким образом, главное отличие кейс-технологий от других методов состоит в том, что он предполагает многоальтернативность решений поставленной проблемы. Такая многоальтернативность противоречит с технологией тестового контроля, предполагающей однозначный ответ на поставленный вопрос. Поэтому мы говорим об использовании элементов кейс-технологий, связанных с постановкой проблемы, описывающей ситуацию, максимально приближенную к реальной. Система вопросов-заданий, сопровождающих описанную ситуацию, могут предполагать и однозначные ответы, и свободное изложение (открытое задание).

Пример 6 (кейс-задача). Учитель на уроке демонстрирует видеоролик «Сообщающиеся мыльные пузыри» (ЦОР 164, ИУМК «Физика 10», ООО «Физикон») (рис. 1).

После просмотра видеоролика учитель задает ученикам ряд вопросов в виде тестовых заданий (6а, 6б, 6в, 6г):

6а. Приведите в соответствие дидактические возможности ролика с уроками различного типа:

Дидактические возможности	Типы уроков
А. Представляет собой видеозадачу на объяснение физического явления	1. Урок изучения нового материала
Б. Используется для постановки проблемы перед изучением темы «Поверхностное натяжение жидкости»	2. Урок закрепления и совершенствования знаний и умений
В. Используется как фрагмент видеоряда по теме «Поверхностное натяжение жидкости»	3. Урок решения задач
Г. Используется для иллюстрации справедливости предсказания о течении явления, основанного на теоретических знаниях о поверхностном натяжении жидкости	4. Урок повторения и систематизации знаний

Предлагаемая нами методика использования ситуационных задач созвучна популярному в настоящее время кейс-методу (case-study). Внедрение кейс-метода в высшее профессиональное образование обусловлено тем, что он ориентирован не на знакомство с фактами, а на формирование профессиональных компетенций обучающегося.

Кейс – это практическая ситуация, которая содержит некоторые проблемы. В переводе с английского языка кейс – случай, а case-study – это обучающий случай. Его содержание и возможные решения должны анализироваться и обсуждаться совместно: обучающимся и преподавателем [5].

Кейс-методы – учебные конкретные ситуации, специально разрабатываемые на основе фактического материала с целью последующего разбора на учебных занятиях. В ходе разбора ситуаций обучающиеся учатся действовать в «команде», проводить анализ и принимать управленческие решения [6].

Кейс-метод позволяет устанавливать межпредметные связи, способствует развитию аналитического и системного мышления, освоению коммуникативных навыков и предполагает презентацию результатов проведенного анализа [7]. Знания и навыки, полученные в процессе работы над кейсами, позволяют

Ответ: А-3; Б-1; В-4; Г-2.

6б. Сравните явления, наблюдаемые в сообщающихся мыльных пузырях и аналогичным образом сообщающихся воздушных шарах. Что общего между ними?

- 1) Выравнивается давление воздуха в пузырях (шарах).
- 2) Воздух переходит из пузырька (шара) с большим давлением в пузырек (шар) с меньшим давлением.
- 3) Выравнивается объем пузырьков (шаров).
- 4) Выравнивается количество молекул воздуха в пузырях (шарах).

Ответ: 2.

6в. Сравните явления, наблюдаемые в сообщающихся мыльных пузырях и аналогичным образом сообщающихся воздушных шарах. Какое наиболее существенное отличие между ними?

1) В сообщающихся пузырях объем маленького уменьшается, а большого – увеличивается. В сообщающихся шарах наоборот – объем маленького увеличивается, а большого – уменьшается.

2) В сообщающихся пузырях воздух перетекает из пузырька меньшего объема в большой. В сообщающихся шарах

Способ создания и разрешения проблемной ситуации	Уровень проблемности
А. Учитель демонстрирует видеоролик «Сообщающиеся мыльные пузыри» и после этого показывает опыт с сообщающимися воздушными шарами, создавая противоречие между имеющимися знаниями и новым фактом.	I. Учитель выдвигает проблему и сам же предлагает её решение
Б. Учитель показывает видеоролик «Сообщающиеся мыльные пузыри» и сообщает, что причиной такого странного поведения пузырей являются особые свойства поверхности жидкости. Далее объясняет материал по теме «Поверхностное натяжение жидкости», после чего возвращается к объяснению опыта с сообщающимися мыльными пузырями.	II. Учитель выдвигает проблему, а ученики находят её решение.
В. Учитель показывает видеоролик «Сообщающиеся мыльные пузыри» и сообщает, что причиной такого странного поведения пузырей являются особые свойства поверхности жидкости. Ставит перед учениками проблему – исследовать и объяснить, в чем именно заключаются особенности свойств поверхности жидкости?	III. Ученики самостоятельно выдвигают проблему и находят её решение

наоборот – воздух перетекает из шара большего объема в маленький.

3) При уменьшении объема пузырька дополнительное давление воздуха, возникающее вследствие кривизны поверхности, увеличивается. В шарах наоборот – при уменьшении объема дополнительное давление уменьшается.

4) С увеличением площади поверхности суммарная сила натяжения мыльной пленки уменьшается. В шарах наоборот – с увеличением площади поверхности суммарная сила упругости оболочки растет.

Ответ: 3.

6г. Соотнесите способ создания проблемной ситуации на основе видеоролика «Сообщающиеся мыльные пузыри» и ее разрешения с уровнем проблемности.

Ответ: А-III; Б-I; В-II.

Таким образом, для проверки знаний и умений студентов физических факультетов педагогических вузов целесообразно применять тестовые задания закрытой формы и задания на дополнение открытой формы, а для проверки сформированности профессиональных компетенций лучше всего использовать ситуационные или кейс-задачи, сочетающие в себе задания открытой и закрытой формы.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта («Тестовый контроль достижений по теории и методике обучения физике студентов педагогических вузов»), проект № 11-06-00757а.

Библиографический список

1. Петрова, Л.И. Методическое обеспечение Болонского процесса в вузе (педагогический аспект) / Л.И. Петрова, Л.Н. Кутергина. – Ростов н/Д., 2008.
2. Даммер, М.Д. Использование тестовых заданий для проверки сформированности профессиональных компетенций будущих учителей физики / М.Д. Даммер, С.А. Рогозин // Вклад академика РАО А.В. Усовой в развитие теории и методики обучения: материалы Всероссийской науч.-практ. конф., 12-13 сентября 2011 г. – Челябинск, 2011.
3. Общая и профессиональная подготовка: учеб. пособие для студентов по специальности «Профессиональное обучение»: в 2 кн. / под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск, 2003. – Кн.1.
4. Федотова, Г.А. Технологии профессионального образования: учеб. пособие / авт.-сост. Г.А.Федотова, Е.Ю.Игнатьева. – Великий Новгород, 2010.
5. Юлдашев, З.Ю. Инновационные методы обучения: особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования // З.Ю. Юлдашев, Ш.И. Бобохужаев. – Ташкент, 2006.
6. Долгоруков, А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Э/р]. – Р/д: <http://www.vshu.ru>
7. Ефимова, Н.И. Особенности использования инновационных педагогических технологий при обучении иностранному языку в неязыковом вузе / Н.И. Ефимова, Л.Б. Бурова // Социосфера. – 2010. – №4.

Bibliography

1. Petrova, L.I. Metodicheskoe obespechenie Bolonskogo processa v vuze (pedagogicheskiy aspekt) / L.I. Petrova, L.N. Kutergina. – Rostov n/ D., 2008.
2. Dammer, M.D. Ispoljzovanie testovihkh zadaniy dlya proverki sformirovannosti professionalnihkh kompetenciij budutikh uchiteley fiziki / M.D. Dammer, S.A. Rogozin // Vklad akademika RAO A.V. Usovoj v razvitie teorii i metodiki obucheniya: materialih Vserossiyskoj nauch.-prakt. konf., 12-13 sentyabrya 2011 g. – Chelyabinsk, 2011.
3. Obthaya i professionalnaya podgotovka: ucheb. posobie dlya studentov po specialjnosti «Professionalnoe obuchenie»: v 2 kn. / pod red. V.D. Simonenko, M.V. Retivihkh. – Bryansk, 2003. – Kn.1.
4. Fedotova, G.A. Tekhnologii professionalnogo obrazovaniya: ucheb. posobie / avt.-sost. G.A.Fedotova, E.Yu.Ignatjeva. – Velikiy Novgorod, 2010.
5. Yuldashev, Z.Yu. Innovacionnihe metodih obucheniya: osobennosti keyjs-stadi metoda obucheniya i puti ego prakticheskogo ispoljzovaniya / Z.Yu. Yuldashev, Sh.I. Bobokhuzhaev. – Tashkent, 2006.
6. Dolgorukov, A. Metod case-study kak sovremennaya tekhnologiya professionalno-orientirovannogo obucheniya [Eh/r]. – R/d: <http://www.vshu.ru>
7. Efimova, N.I. Osobennosti ispoljzovaniya innovacionnihkh pedagogicheskikh tekhnologiy pri obuchenii inostrannomu yazihku v neyazihkovom vuze / N.I. Efimova, L.B. Burova // Sociosfera. – 2010. – №4.

Статья поступила в редакцию 06.11.12

УДК 330.311

Degtyareva M.N. INDIVIDUAL LEARNING TRAJECTORY OF INFOCOMMUNICATION COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER. The article deals with individual learning trajectory of infocommunication competence of foreign language teacher in system of additional professional education.

Key words: individual learning trajectory, infocommunication competence, system of additional professional education.

М.Н. Дегтярева, зав. каф. информационных технологий и дистанционного обучения ГБОУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Ставрополь, E-mail: degtyareva_mn@mail.ru

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ РАЗВИТИЯ ИНФОКОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье рассматривается индивидуальная образовательная траектория развития инфокоммуникационной компетентности учителя иностранных языков в системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, инфокоммуникационная компетентность, система дополнительного профессионального образования.

Одним из постулатов современной парадигмы образования является положение о переходе от концепции «образование на всю жизнь» к концепции «образование через всю жизнь». В документах, посвященных модернизации российского образования, ясно прослеживается мысль о необходимости смены ориентиров образования с получения знаний и реализации абстрактных

воспитательных задач к формированию универсальных способностей личности, основанных на новых социальных потребностях и ценностях. Достижение этой цели прямо связано с индивидуализацией образовательного процесса, что вполне осуществимо в учебном процессе по индивидуальным образовательным маршрутам.

Индивидуальный образовательный маршрут определяется учеными как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая обучающемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации (С.В. Воробьева, Н.А. Лабунская, А.П. Тряпицына, и др.) [1]. Понятие «образовательный маршрут» более широко используется в системе дополнительного профессионального образования, и оно выступает важным элементом, определяющим успешность деятельности личностно-развивающей среды учреждения дополнительного профессионального образования.

Эффективность научно-методического сопровождения педагогического персонала в личностно-развивающей среде на сегодняшний день оказалась существенно зависимой от возможности наполнения этого сопровождения новыми методами, формами, технологиями, способными обеспечить рост профессиональной компетентности специалиста, адекватный меняющимся условиям деятельности и соответствующий тенденциям развития современного образования. Особое значение приобретает использование технологии сопровождения персонала образовательных учреждений, стимулирующих профессиональный рост и совершенствование педагогов, обеспечивающих овладение инновационным опытом, повышающих уровень адаптации к меняющимся условиям деятельности [2].

Технология индивидуального образовательного маршрута решает группу профессиональных задач проектирования и осуществления профессионального самообразования. Индивидуальный образовательный маршрут педагога представляет собой целенаправленно проектируемую дифференцированную образовательную программу, обеспечивающую педагогу позиции субъекта выбора, разработки и реализации личной программы развития профессиональной компетентности при осуществлении научно-методического сопровождения его профессионального развития. Целью и результатом реализации индивидуального образовательного маршрута является развитие профессиональной компетентности педагога [2].

Существует так же понятие «индивидуальная образовательная траектория». Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что понятие «индивидуальная образовательная траектория» имеет широкое значение и характеризуется несколькими направлениями реализации образовательной траектории: содержательный (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут); деятельностный (специальные педагогические технологии); процессуальный (организационный аспект).

Индивидуальные образовательные траектории в педагогической литературе трактуются как определенная последовательность элементов учебной деятельности каждого обучающегося по реализации собственных образовательных целей, соответствующую их способностям, возможностям, мотивации, интересам, осуществляемая при координирующей, организующей, консультирующей деятельности педагога, с реализацией разнообразных вариантов развивающего обучения: личностно-ориентированного, проектно-созидательного, а также модульного обучения.

В учреждении системы дополнительного профессионального образования «Ставропольском краевом институте развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (СКИРО ПК и ПРО) создана и реализована модель развития инфокоммуникационной компетентности учителей иностранных языков на основе кредитно-модульной (накопительной) системы, цель которой заключается в обеспечении индивидуальной траектории профессионального развития учителя иностранных языков в области инфокоммуникационных технологий.

Для успешного функционирования модели процесс повышения квалификации в СКИРО ПК и ПРО включает этапы, обусловленные спецификой задач, решаемых на каждом из них: *этап курсовой подготовки*, направленный на формирование определенного уровня инфокоммуникационной компетентности учителей иностранных языков и их подготовку к эффективной работе в сети Интернет; *этап сетевой деятельности учителей*, способствующий развитию уровня инфокоммуникационной компетентности и их профессиональному росту.

Практическая реализация модели развития инфокоммуникационной компетентности (этап курсовой подготовки) учителей иностранных языков осуществляется на основе образовательных программ курсов повышения квалификации (КПК) – свыше 100 часов, краткосрочных курсов повышения квалификации (ККПК) – 72 часа, проблемных курсов (ПК) – 36-72 часа,

семинаров – 6-36 часов, стажировок – 6-36 часов в рамках повышения квалификации на основе кредитно-модульной (накопительной) системы.

Образовательные программы, разработанные в логике компетентностного подхода, обладают характерными особенностями в определении целей, содержания, технологий их реализации и оценивания результатов. Показателями результативности образовательного процесса является качественное изменение уровня развития инфокоммуникационной компетентности личности учителя иностранных языков и его профессионально-значимых качеств. Требования к образовательному результату, выделенные в программах, помимо традиционных показателей (знаний, умений и навыков) содержат требования к опыту их применения, характерные для компетентностного подхода. Специфику применения компетентностного подхода отражают следующие особенности экспериментальных программ:

Вариативность. В программе выделены инвариантный и вариативный компоненты. Инвариантный компонент отражает обязательную часть содержания. Вариативный компонент – направлен на удовлетворение индивидуальных познавательных и профессиональных потребностей учителя иностранных языков. Такой подход позволяет строить индивидуальную образовательную траекторию, выбирать содержание и форму обучения (очная, дистанционная).

Блочно-модульная структура. Программа курсов повышения квалификации состоит из четырех разделов: I. Нормативно-правовые основы образовательной деятельности; II. Психолого-педагогические аспекты образовательной деятельности; III. Содержание образовательной области и программы; IV. Современные образовательные технологии.

Каждый из разделов программы включает совокупность законченных блоков-модулей.

Проблемно-задачный подход как способ отражения в содержании программ типичных задач и проблем профессиональной деятельности учителя иностранных языков. Основной единицей содержания является профессиональная задача (проблема) или их совокупность, опыт решения которых должен появиться у слушателей. Перед выстраиванием индивидуальной образовательной траектории определяется уровень подготовки учителей в области инфокоммуникационных технологий на основе различных диагностик. Согласно их уровню предлагается выстраивание индивидуальной образовательной траектории по следующим направлениям:

Базовый уровень. При прохождении курсов повышения квалификации (свыше 100 часов) учителя иностранных языков имеют возможность выбора модулей раздела программы «Современные образовательные технологии» (12 часов) согласно своему уровню подготовленности в области инфокоммуникационных технологий и образовательным потребностям: «Основы компьютерной грамотности и инфокоммуникационные технологии»; «Современные технические средства обучения иностранному языку»; «Дидактические возможности ИКТ в учебном процессе».

Организационно-педагогический уровень представлен краткосрочными курсами повышения квалификации (72 часа) и проблемными курсами (36-72 часа), образовательные модули программ которых, следующие: «Интернет технология как средство обучения иностранному языку»; «Разработка компетентностно-ориентированных заданий по иностранному языку средствами ИКТ»; «Цифровые образовательные ресурсы на уроках иностранного языка».

Предметно-углубленный уровень предлагает на выбор курсы повышения квалификации в виде проблемных курсов (36-72 часа), семинаров (6-36 часов), стажировок (6-36 часов), представленных модулями: «Технические средства обучения или медиаобразование в образовательном учреждении»; «Интерактивные информационные технологии как средство мотивации изучения иностранного языка»; «Сетевые образовательные сообщества и проекты по иностранному языку».

Период сетевой деятельности в предлагаемой модели связан с организацией эффективного взаимодействия слушателей между собой, способствующего их взаимному профессиональному росту в практической педагогической деятельности. Примерами сетевых образовательных сообществ являются: портал «Открытый класс», федеральные и региональные сетевые образовательные проекты на ресурсе «Летописи», «СоцОбраз» и «СтаВики». В результате подготовки учителей иностранных языков на основе сетевого взаимодействия происходит совершенствование ключевых компетенций, определяющих готовность к реализации педагогической деятельности и успешность ее выполнения.

Таким образом, модель развития инфокоммуникационной компетентности учителя иностранных языков, реализуемая в СКИРО ПК и ПРО, обеспечивает индивидуальное образовательное пространство; решает организационные задачи, связанные с индивидуализацией учебной работы, фор-

мированием и использованием универсальных учебных действий; обеспечивает успешную реализацию образовательного процесса в соответствии с современными требованиями, гарантирует достижение каждым слушателем образовательных результатов.

Библиографический список

1. Гончарова, Е.В. Организация индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров / Е.В. Гончарова, Р.М. Чумичева // Вестник ННГУ. – 2012. – №2.
2. Обласова, Л.С. Индивидуальный образовательный маршрут педагога // Справочник заместителя директора школы. – 2012. – № 9.

Bibliography

1. Goncharova, E.V. Organizaciya individual'noy obrazovatel'noy traektorii obucheniya bakalavrov / E.V. Goncharova, R.M. Chumicheva // Vestnik NNGU. – 2012. – №2.
2. Oblasova, L.S. Individual'niy obrazovatel'niy marshrut pedagoga // Spravochnik zamestitelya direktora shkolih. – 2012. – № 9

Статья поступила в редакцию 21.11.12

УДК 378:[37.026.9+37.036]

Kosheleva L.U. DEVELOPMENT OF ART AND FIGURATIVE THINKING OF STUDENTS BY MEANS OF GRAPHIC ACTIVITY. In article theoretical and practical questions of development of art and figurative thinking of future tutors of preschool educational institutions are considered. Concept definition is given, pedagogical conditions of development of art and figurative thinking of students are described.

Key words: thinking, figurative thinking, art and figurative thinking, artistic image, graphic activity.

Л.Ю. Кошелева, канд. пед. наук, доц. Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: t5825@mail.ru

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются теоретические и практические вопросы развития художественно-образного мышления будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Приводится определение понятия, описываются педагогические условия развития художественно-образного мышления студентов.

Ключевые слова: мышление, образное мышление, художественно-образное мышление, художественный образ, изобразительная деятельность.

В условиях современного, постоянного изменяющегося во всех сферах общества, повышаются требования к уровню развития личности в процессе образования, ее гармоничности, которая предполагает адаптацию к сложным меняющимся условиям жизни, возможность успешной самореализации, эстетическую направленность, способность к постижению всего многообразия окружающего мира. Все области науки, производства, управления, педагогики и искусства стали остро нуждаться в людях, предрасположенных к творчеству. Инновационные поиски педагогов высшей школы направлены на такое проектирование и организацию учебного процесса, которое учитывало бы потребность личности в своей неповторимой индивидуальности, духовности, творческого потенциала как основы формирования опыта самостоятельной деятельности и жизненной позиции молодого человека. Разработка этих проблем концентрируется вокруг проблемы развития творческой направленности личности и является одной из актуальнейших в современной педагогической науке.

Искусство обладает огромной преобразующей и преобразующей силой через художественное творчество, когда автор с помощью воображения, впечатлений от действительности, перерабатывает жизненный материал, строя новую реальность – художественный мир. Воздействуя на чувства и мысли человека, оно совершенствует и оттачивает все способности, в том числе и способность к творческой деятельности во всех сферах человеческой деятельности во всех областях приложения человеческих сил [1].

Наше исследование направлено на выявление путей развития художественно-образного мышления студентов педагогического факультета вуза, будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений средствами изобразительной деятельности как основы их творческого потенциала. Проблема развития художественно-образного мышления будущих учителей изобразительного искусства исследовалась многими авторами, в том числе Ветровой И.Б., Полуяновой О.Ю., Ушановой Ю.С., Стариченко Н.Л. и др., однако возможности развития

художественно-образного мышления будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений в изобразительной деятельности остаются практически неизученными. Остро стоит проблема совершенствования методик художественного образования в высшей школе.

Теоретической основой нашего исследования послужили представления Л.С. Выготского, В.П. Зинченко, А.А. Мелика-Пашаева, о роли художественно-образного мышления в развитии и становлении личности. По мнению этих известных ученых, роль художественно-образного мышления глобальна и его следует рассматривать как основу творческого развития личности. Художественно-образное мышление как понятие имеет два компонента. «Художественно-образное» – отражающее специфику восприятия, владение формами воплощения, природную способность сознания к обобщению и выражению субъективного отношения к тем или иным предметам или явлениям окружающей действительности и «мышление» – высшую форму познавательной деятельности человека.

Л.С. Выготский сформулировал «закон общего эмоционального знака», суть которого состоит в том, что всякое чувство, всякая эмоция стремятся воплотиться в образы, соответствующие этому чувству. При этом эмоция как бы собирает впечатления, мысли, образы, созвучные настроению человека и таким образом, богатая эмоциональная жизнь стимулирует развитие воображения [2].

А.А. Мелик-Пашаев пишет о необходимости развития эстетического отношения к миру, т.е. его художественно-образного восприятия, начиная с дошкольного возраста как основы творческой личности [3].

В.П. Зинченко, размышляя о природе такого явления как мышление, отмечает, что «за мыслью – состояние неисполненной чувства души» [4, с. 93]. Он считает, что мысль не менее полифонична, чем сознание. Существует «невербальное внутреннее слово», что делает слово (и мысль) потенциально многоголосыми, которое порождает событие мысли. Существует множество классификаций видов мышления, в том числе такие

его виды: сенсомоторный интеллект, наглядно-действенное мышление, конкретно-образное мышление, разновидностью которого является визуальное; вербальный интеллект или словесно-логическое, дискурсивное мышление; знаково-символическое и мифологическое мышление [4]. Между перечисленными видами мышления нет четких границ. Если бы таковые существовали, то задача обучения отдельным видам мышления решалась бы достаточно просто. На самом деле существует живой процесс мышления, в котором перечисленные разновидности могут присутствовать в качестве его моментов и сами эти моменты трудноразличимы в процессе мышления. Таким образом, мышление позволяет отражать окружающую действительность обобщенно, опосредованно и устанавливать связи и отношения между предметами и явлениями, выражающиеся в различных формах (понятие, суждение, умозаключение). Мышление как способность сознания проявляется в процессе решения и постановки практических и теоретических проблем. Понятие «мышление» отражает не только способность человека вести логическое рассуждение, но и включает в себя «не логический», интуитивный компонент [4].

Следует отметить, что понятия «художественно-образное мышление» и «образное мышление», по определению И.С. Якиманской, не тождественны [5]. *Образное – мышление в образах* входит как существенная составляющая во все без исключения виды человеческой деятельности, какими бы развитыми и отвлеченными они ни были. В реальном процессе мышления одновременно присутствуют как образная, так и понятийная логика, причем это не две самостоятельные логики, а единая логика протекания мыслительного процесса. Сам умственный образ, которым оперирует мышление, по своей природе гибок, подвижен, отражает в виде пространственной картины кусочек реальности [5]. В отличие от образного мышления как характеристики мышления общего, художественно-образное мышление не только отражает приблизительную физическую структуру объекта, но и выражает отношение человека к окружающей действительности. Другими словами, художественно-образное мышление носит синтетический характер и включает в себя аналитические и эмоционально-экспрессивные элементы. Доказано, что в процессе художественно-образного мышления осуществляются такие операции как синтез, анализ, сравнение, группировка, обобщение, конкретизация, абстрагирование. Свойственно ему и применение таких логических операций как суждение и умозаключение, классификация и систематизация. Одной из важнейших особенностей художественно-образного мышления является выражение личного, субъективного подхода в искусстве. В этом заключается одно из его отличий от научного мышления, которое требует объективного, отвлеченного подхода к объектам познания. Но, с другой стороны, указание на связь художественного мышления с эмоциональной активностью сознания отнюдь не отрицает, а наоборот – предполагает наличие серьезной интеллектуальной работы, без которой невозможно что-либо увидеть, разглядеть за эмоционально-чувственной «поверхностью» человеческого поведения и деятельности. А.Л. Липов рассматривает художественное мышление: с гносеологической точки зрения – как происходящее на более высоком по сравнению с чувственно-конкретным уровнем отражения объективной действительности в ее непосредственном отношении к субъекту отражения и «с психолого-эстетической точки зрения – как этап, ступень художественного познания и творчества, в процессе которого путем чувственно-интеллектуального анализа и синтеза постигаются сущность, внутренние причины, связи и отношения воссоздаваемых явлений реальной действительности, раскрываются их смысл и значение, формируются идейная глубина и типичность художественного образа [6].

Художественно-образное мышление выражает себя в создании образа (пластического, вербального). В современных образовательных программах по искусству (Б.М. Неменский, А.А. Мелик-Пашаев) образная природа искусства является основой их содержания и построения. В нашем исследовании, в разработке и обосновании педагогических условий развития художественно-творческого мышления будущих педагогов средствами изобразительной деятельности и построение заданий, понятие «художественный образ» является ключевым.

Природа художественного образа – всеобщей категории художественного творчества, присущей искусству – удивительна. Н.И. Киященко размышляет: «Чем определяется содержание художественного образа в первую очередь – окружающим художника миром, его собственной жизнью или миром, который может предстать в его воображении как воплощение его чувственно-эмоциональных состояний, грез, видений, меч-

таний, стремлений, надежд, независимо от того, в какой степени художник связан с человечеством, природой, Космосом?» [7, с. 14].

Н.И. Киященко считает, что однозначного ответа на вопрос о природе художественного образа быть не может и не должно: каждый человек воспринимает художественный образ в соответствии с собственными ассоциациями и личностными качествами. Существование образа реализуется в процессе диалога между художником и зрителем, вследствие чего он является не мыслью, а процессом. Именно за счет того, что художественный образ выступает как процесс, ему свойственна некоторая «незавершенность», «неоднозначность» [7]. Основа художественного образа – субъективная инициатива автора, совокупность личностных смыслов и особенностей их воплощения. Но со стороны органичности, художественности образ представляет собой арену предельного действия эстетически гармонизирующих, завершающих и просветляющих «законов красоты». Неоднозначность трактовки и бесконечные возможности создания художественного образа связанные с условиями субъективного и надсубъективного характера, исторически и социально переменчивых факторов и вечных, неизбывных первооснов самого существования человека обуславливают существование определенного «познавательного и эстетического риска».

Бореев определяет ряд характеристик художественного образа как понятия. *Метафоричность, парадоксальность, ассоциативность*. Художественный образ – это иносказательная, метафорическая мысль, раскрывающая одно явление через другое. Художник как бы сталкивает явления друг с другом и высекает искры, освещающие жизнь новым светом.

Самодвижение. Художественный образ обладает своей логикой, он развивается по своим внутренним законам, обладая самодвижением. Художник задает все изначальные параметры образа, но, задав их, он не может ничего изменить, не совершая насилия над художественной правдой.

Многозначность и недосказанность. В научно-логической мысли все четко и однозначно. Образная мысль многозначна. Она так же богата и глубока по своему значению и смыслу, как сама жизнь. Один из аспектов многозначности образа – недосказанность. Художественное произведение сравнивают с айсбергом: небольшая часть его видна, основное скрыто под водой. Это делает процесс восприятия произведения сотворчеством, додумыванием, дорисовыванием образа.

Индивидуализированное обобщение. Художественный образ – обобщение, раскрывающее в конкретно-чувственной форме сущностное для ряда явлений. Диалектика всеобщего (типического) и единичного (индивидуального) в мышлении соответствует их диалектическому взаимопроникновению в действительности.

Единство мысли и чувства. Художественный образ – единство рационального и эмоционального. Эмоциональность – исторически ранняя первооснова художественного образа. Древние индийцы полагали, что искусство родилось тогда, когда человек не смог сдержать переполнявших его чувств.

Реалии мира и личность художника – строительный материал образа. Художественный образ – единство объективного и субъективного. В образ входит материал действительности, переработанный творческой фантазией художника, его отношение к изображенному, а также все богатство личности творца [1].

Нужно отметить, что вопросами специфики художественного образа и художественного мышления исследователи занимаются достаточно давно, однако эти понятия остаются до настоящего времени спорными и противоречивыми. В настоящее время теория художественного образа получила новое развитие в эстетической мысли как одна из перспективнейших, позволяющих понять специфику многих явлений искусства.

Началом нашего исследования явилось выявление первоначального уровня развития художественно-образного мышления студентов, для чего была использована методика, предложенная А.А. Мелик-Пашаевым «Опиши предмет» [3]. В исследовании принимали участие студенты 1 и 2 курса в количестве 50 человек. Обязательным условием данной методики является такой подбор предметов, чтобы один из них был природным и декоративным, второй – сделан человеком и подчеркнута функциональность, поэтому в качестве стимульного материала использовались два предмета:

- засушенный цветок розы на длинном тонком стебле;
- одетая щетка.

Исследуемой группе студентов давалась возможность рассмотреть предмет, а затем предложена инструкция: «Вы долж-

ны описать этот предмет как можно подробнее. *Какой* этот предмет? Вы можете писать все, что приходит в голову, в любой форме, но Ваши описания должны отвечать на вопрос «*Какой* этот предмет?». При подведении итогов мы выделили три группы описаний.

Первая группа представляла собой безоценочно-описательные ответы:

– *предметные описания* предельно конкретны. Человек выделяет детали, отдельные признаки, констатирует их, не высказывает никакой оценки: «Щетка деревянная, щетина имеет черный цвет»;

– *конструктивные, схематизирующие определения* – попытки классифицировать объект, найти специальные термины для его описания. Преследуется цель создать «объективно точную» картину, используются числа, научная терминология: «На верхушке находится семь отверстий, одно в середине, а остальные в виде равносоставленного шестиугольника с центром в среднем отверстии».

Вторая группа – высказывается прямая оценка предмета: «Красивая», «Неприятная», «Неинтересная», «Отталкивающая». В эту группу мы относили также суждения о свойствах предмета, если они имели вполне определенную эмоциональную окраску: «Очень уж маленькая», «Малюсенькая» и т.п. При отнесении определения к этому типу мы учитывали, главным образом, интонацию описания.

И третья группа – образные описания, включающая разнообразные по смыслу понятия:

– *образы, содержащие скрытые сравнения, метафоры*. Такие образы создаются путем сближения (иногда – замещения) разных объектов или явлений на основании сходных признаков. Сами признаки остаются неназванными, что оставляет свободу для трактовки. Примеры: «Мумия цветка», «лохматый ежик».

– *образы-характеры*. В основе этих образов лежит общая метафора, одушевляющая вещи. Предмет напоминает человека и живет в мире, похожем на человеческий. Рассказчик старается описать его характер, переживания: «Добрый он такой, старей... Последние денки отживает, грустный, да... Радует ли его что-нибудь, по-моему, уже ничего...». «Я представляю себе это растение в виде девушки, и она очень печальная и хрупкая».

– *образы-картинки* (ассоциации). Предмет вызывает ряд ассоциативных воспоминаний, организует вокруг картину: «У соседей по даче, горки альпийские – ирисы, лилии и такие цветы тоже есть...»

При подведении итога нами было выявлено, что из группы 12 студентов (24%) дали описания, которые были отнесены нами к третьей группе ответов, т.е. содержали образы в той или иной форме, 15 студента (30%) дали те или иные оценки (вторая группа), остальные ответы (46%) носили неэмоциональный, безоценочный характер. Таким образом, дана была выявлена проблема необходимости развития художественно-образного мышления как основы творческой направленности личности будущих педагогов.

Исследовательская работа проводилась в рамках преподавания предмета «Теория и технологии развития детской изобразительной деятельности», для чего нами были разработаны педагогические условия организации изобразительной деятельности в освоении данного курса. Логика содержания курса учитывает психолого-педагогические особенности студентов, наличный уровень знаний и умений в области изобразительной деятельности, творческую направленность их личности и предполагает такие виды изобразительной деятельности как: рисунок, живопись, композиция, лепка, декоративно-прикладное искусство, дизайн, история искусств. Все это дает основание называть изобразительную деятельность студентов в рамках данной дисциплины полижанровой. Построенная на принципе единства всех видов изобразительной деятельности, преемственности содержания всех разделов и опоры на субъектный опыт студентов в области изобразительной деятельности, приобретенный ими в период допрофессиональной подготовки, данная программа выступает в нашем исследовании содержательной и процессуальной основой для следующих педагогических условий.

1. *Занятия, предусмотренные программой дисциплины, в том числе лекционные, должны включать в том или ином виде изобразительную деятельность студентов*. В обосновании данного условия мы опираемся на принцип деятельностного подхода, сущность которого состоит в том, что психика человека неразрывно связана и обусловлена его деятельностью, которая понимается как преднамеренная активность чело-

века, проявляемая в процессе его взаимодействия с окружающим миром. С.Л. Рубинштейн был сформулирован принцип единства сознания и деятельности: «Формируясь в деятельности, психика, сознание в деятельности и проявляется. Деятельность и сознание – не два в разные стороны обращенных аспекта. Они образуют органическое целое, не тождество, но единство» [8, с. 465]. Ученый считает, что становясь субъектом деятельности, своей жизни, личность приобретает способность саморазвития, самосовершенствования как в индивидуальном, так и в общечеловеческом ценностном отношении.

2. Изобразительная деятельность студентов на занятии должна быть организована таким образом, чтобы она объединяла процесс эмоционального восприятия предметов и явлений окружающего мира с их образным воплощением на основе использования средств художественной выразительности (цвета, линии, формы, контраста, фактуры) и изобразительных материалов и стимулировала мотивацию студентов к самовыражению средствами изобразительного искусства. Приведем примеры такого рода заданий.

1. *Портрет настроений*. Нужно сделать аппликацию (нарисовать рисунок), отразив свое настроение, преподаватель делает коллаж.

3. *Из нескольких наборов разноцветной бумаги вырезать 12 или более различных геометрических форм (треугольник, квадрат, многоугольник, шестиугольник и т.п.). Необходимо рассказать, какой характер и настроение у этих фигур*.

4. *На листе бумаги нарисовать развилку трех дорог, по которой должен проехать богатырь. Цветом дороги и какими-то деталями нужно показать, что ждет его впереди. Модификация: парус корабля должен рассказать об известии, которое он везет*.

5. *Даются два абсолютно одинаковых силуэта волшебников. С помощью цвета, новых деталей дорисовать силуэты так, чтобы один был добрым, а другой злым. Нарисовать два ковра с одинаковым орнаментом, цветом показать, какой из них творит добрые дела, а какой – злые*.

6. *Составить рассказ-настроение с использованием определенных образов. Студентам предлагается сделать плоскостные или объемные фигурки. Например: а) девочка, дерево, птица; б) шляпа, лодка, сторож; в) кабинет, дорога, дождь*.

7. *Дать название картинам беспредметной живописи. Составить небольшое описание с использованием образов-сравнений*.

2. Третьим педагогическим условием является создание в организации изобразительной деятельности ситуации успеха. Его необходимость объясняется тем, что студенты, готовящиеся стать воспитателями детского сада, как правило, не имеют навыков изобразительной деятельности и потому освоение курса содержит для них немалые трудности, прежде всего, в его практической части. С.Л. Рубинштейн, разрабатывая теорию деятельности, писал о необходимости постановки трудных, но посильных задач и соответствующих требований, стимулирующих по мере того как человек с ними справляется, уровень его притязаний, готовность и охоту браться за дальнейшие, все более трудные задачи [8]. Постановка сверхтрудных задач, вызывающая неудачные попытки их разрешить, и сознание их заведомой непосильности парализуют веру в свои силы и могут породить состояние, при котором все задачи становятся психологически более трудными и, следовательно, не обеспечат положительной динамики развития личностных качеств студента, в том числе, его художественно-образного мышления. Данное условие должно обеспечиваться специальным подбором заданий, предусматривающих вариативность их выполнения, акцент в которых сделан не на изобразительные навыки, а на творческий подход и оригинальность мышления.

4. И, наконец, четвертое педагогическое условие, определяющее развитие художественно-образного мышления студентов, заключалось в том, что изобразительная деятельность строилась на основе ее рефлексии, что предполагало постоянное осмысление студентами процесса и результата своей деятельности. Рефлексия проводилась с точки зрения оценки выразительности создаваемых пластических образов и их описаний (вербальных образов) при этом делался акцент на перечислении средств создания этих образов (цвет, линия, контраст, слово).

Соблюдение данных условий создавало на занятии определенную атмосферу и определяло его построение, что явилось в дальнейшем эффективным средством развития художественно-образного мышления будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Библиографический список

1. Борева. Ю.Б. Эстетика: учебник – М., 2002.
2. Выготский, Л.С. Психология искусства: анализ эстетической реакции – М., 1998.
3. Мелик-Пашаев, А. Художественная одаренность и ее развитие в школьные годы: методическое пособие / А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская [и др.]. – М., 2010.
4. Зинченко, В.П. Психология на качелях между душой и телом // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 3.
5. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / под ред. И.С. Якиманской. – М., 1989.
6. Лилов, А.Л. Природа художественного творчества. – М., 1981.
7. Киященко, Н.И. Эстетика жизни: учеб.пособ. для учащ. лицеев и гимназий: в 3 ч. – М., 2000. – Ч. 3.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2000.

Bibliography

1. Boreev. Yu.B. Ehstetika: uchebnik – M., 2002.
2. Vihgotskiy, L.S. Psikhologiya iskusstva: analiz ehsteticheskoy reakcii – M., 1998.
3. Melik-Pashaev, A. Khudozhestvennaya odarennost i ee razvitiye v shkol'nykh godih: metodicheskoe posobie / A. Melik-Pashaev, Z.N. Novlyanskaya [i dr.]. – M., 2010.
4. Zinchenko, V.P. Psikhologiya na kachelyakh mezhdushoy i telom // Znanie. Ponimanie. Umenie. – 2005. – № 3.
5. Vozrastniye i individualniye osobennosti obraznogo mihsleniya uchastnikhsya / pod red. I.S. Yakimanskoy. – M., 1989.
6. Lilov, A.L. Priroda khudozhestvennogo tvorchestva. – M., 1981.
7. Kiyashenko, N.I. Ehstetika zhizni: ucheb.posob. dlya uchast. liceev i gimnaziij: v 3 ch. – M., 2000. – Ch. 3.
8. Rubinshteyn, S.L. Osnovni obshchey psikhologii. – SPb., 2000.

Статья поступила в редакцию 08.11.12

УДК 374

Litvak R.A. MAIN TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF MODERN CHILDREN SOCIAL ASSOCIATIONS. The article is devoted to problems of activity of modern children social associations, cardinal solution of which would make it possible to heighten the level of activity, self-dependence, interest in results of the process of teenagers self-realization.

Key words: children social associations, tendencies of development of modern children social associations, activity, amateur performance, self-realization.

Р.А. Литвак, д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Челябинская гос. академия культуры и искусств», г. Челябинск, E-mail: kaf-ped@chgaiki.ru

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

Статья посвящена проблемам деятельности современных детских общественных объединений, кардинальное решение которых позволило бы повысить уровень активности, самостоятельности, заинтересованности в результатах процесса самореализации подростков.

Ключевые слова: детские общественные объединения, тенденции развития современных детских общественных объединений, активность, самодеятельность, самореализация.

Жизнедеятельность современных подростков не ограничивается только школьной средой. Многочисленность и разнообразие детских общественных объединений стали фактором объединения ребенка школьного возраста в детской среде. Государственные органы разного уровня проявляют интерес в той или иной степени к существованию таких объединений. Например, Федеральная целевая программа «Молодежь России» на 2011-2015 годы и Основные направления деятельности Правительства РФ на период до 2012 года обозначили ключевые приоритеты государственной молодежной политики, сосредоточив внимание на создании условий для успешной социализации и эффективной самореализации детей и молодежи. В данных документах рассматриваются в качестве ключевых такие проблемы, как:

- несоответствие жизненных установок, ценностей и культуры поведения детей и молодежи потребностям общества;
- отсутствие национальной и социокультурной самоидентификации подрастающего поколения;
- наличие негативных этнических и религиозных стереотипов;
- неподготовленность руководителей детских и молодежных общественных объединений и несоответствие материально-технической базы работающих в детской и молодежной среде современным технологиям и интерактивным методам и ожиданиям детей и молодежи.

Однако детские объединения обладают значительным потенциалом, который используется не в полной мере, – самостоятельностью, активностью, стремлением к инновационным изменениям. В начале нового тысячелетия сложились особые социальные условия, которые изменили статус детских общественных организаций.

Сегодня чрезвычайно важна разработка новых знаний о причинах, характере, движущих силах, моделях деятельности

и социальном взаимодействии детских объединений. Кроме того, руководители детских общественных объединений нуждаются в разработке методов эмпирического исследования проблем в деятельности детских общественных объединений, новых знаниях о психологии современного подростка и процессах, происходящих в детской среде. Поиск возможностей нового знания о новых детских объединениях приводит к необходимости разработки таких положений, как:

- генезис проблемы детского движения (т.е. как развивались теоретические и методические положения о деятельности детских общественных объединений);
- методология современного детского движения;
- государство, общество и детское движение;
- социально-педагогический потенциал детских общественных объединений;
- модель деятельности детского общественного объединения;
- теория и методика исследования детских объединений.

Совершенно новые явления, в том числе и политические, происходящие в обществе, изменили общественное сознание людей и значительно повлияли на процессы детского движения, делая акцент на приоритет личности, ее самоценности, значимости прав и свободы выбора, что является важнейшей тенденцией в развитии личности подростка как участника детских объединений.

Учитывая, что появление первых детских объединений было связано, как уточняют исследователи М.Е. Кульпединова, И.И. Фришман и др., с удовлетворением интересов и потребностей детей путем включения их в социально значимую деятельность, это отличает их от подобных объединений во Дворцах творчества, школах, клубах и кружках. Это прежде всего детские коллективы, имеющие свою специфику, свой самостоятельный характер [1; 2].

Типичными являются по сей день и другие детские объединения, которые имеют свою сугубо индивидуальную конкретную направленность. К таким принадлежат патриотические, миротворческие, экологические, поисковые, юнкорские и другие объединения с профильной направленностью.

Разумеется, что как первая, так и вторая группы классифицируемых детских объединений имеют право на жизнедеятельность, активное включение в социальную практику, сохраняя при этом и осуществляя свое предназначение. Очевидно, необходимо согласиться с тем, что эти объединения носят узкопрофильный характер, ограничивая в некоторой степени сферу деятельности подростков в воспитательном пространстве.

Участие автора на протяжении десяти лет в работе Всероссийского конкурса руководителей детских и молодежных общественных объединений «Лидер XXI века» позволило выделить и третью группу детских объединений, где осуществляются процессы самопознания, самореализации объединений, которые выстраивают свою деятельность, предлагая систему ценностей. Средством достижения поставленных целей являются различные проекты и программы, например такие, как: «Время жить», «Мы – дети России», «Мое Отечество», «Здоровый образ жизни», «Культура моей страны». Причем это долгосрочные проекты. Так, детское объединение Р. Башкортостан «Молодые и перспективные» входит в международную студенческую ассоциацию «AIESEC», что дает возможность раскрыть и развить свой потенциал с целью создания позитивного воздействия на общество. Данный проект рассчитан на четыре года. Основными источниками средств для его осуществления являются партнеры проекта, партнеры городских мероприятий «Общественный Фонд развития города «Bon Joli», KFC «Ростикс» и др., а также гранты (международный банк BSHC, Министерство молодежной политики, спорта и туризма Р. Башкортостан).

Примером могут служить проекты детских объединений г. Нижнего Новгорода: «Чистота вокруг нас», объединение юных миротворцев «Согласие», «Я – гражданин России» и др. Данные социологического исследования подтверждают социальную значимость проводимой работы. Так, 44% опрошенных подростков считают, что наиболее актуальной проблемой для них является благоустройство обелисков погибшим воинам в годы ВОВ. Очистка водоемов, лесных массивов для 24% подростков являются значимыми. Работа в районных городских детских библиотеках с малышами, включая интерактивные формы, – для 19% подростков являются интересным и полезным делом, а 10% выразили желание помочь малоимущим семьям: в сборе книг, игрушек, одежды и т.д. [2].

Таким образом, наличие разнообразных по содержанию и направлению деятельности детских общественных объединений расширяют представления о картине мира, формируют культуру отношений, а также источники познания развивающейся личности подростка, помогая ему включиться в разные сферы жизнедеятельности, в которые школы и другие учреждения воспитания включиться не могут.

В центре деятельности третьей группы детских объединений реализуются идеи уважения к личности и ее правам, что способствует ориентации подростков на ценности, стремление к самопознанию, самосовершенствованию и самореализации. Исследователь Н.А. Кебина рассматривает эти процессы как осуществление возможностей развития Я посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми, социумом и миром в целом [2]. Действительно, практическое осуществление растущим человеком его способностей и черт характера через ту или иную сферу социальной деятельности в детских объединениях происходит с пользой для себя, коллектива и общества, что подчеркивает единство индивидуального и социального в самореализации личности. В деятельности таких объединений формируются общечеловеческие ценности, растет уважение к личности, взаимопониманию, осуществляется способность к творчеству, гражданской и социальной ответственности.

Самореализация личности подростка, исходя из теоретического анализа, обеспечивается личностно ориентированным подходом, который предполагает:

- конструирование системы деятельности детских объединений в целях позитивного развития личности в процессе активного взаимодействия с окружающей средой;
- приобретение навыков самооценки, содержательного общения, принятия решений, усвоения нравственно-ценностной информации, включение в социокультурную деятельность, способствующую самореализации подростков;
- использование многомерного пространства детского объединения (эмоциональная привлекательность общения, свобода

выбора школ: выбора полезного дела, совместные формы его проведения, присвоение ценностей; культуры, норм поведения);

- создание условий для развития личности подростка в совместной деятельности, а также и взрослых в целях удовлетворения социальных потребностей и интересов ребенка и устранения дефицита содержательного разновозрастного общения, самовыражения, освоения и формирования собственного социального опыта.

В целом личностно ориентированный подход позволяет обеспечить подростку поддержку в осознании значимости себя как личности, в раскрытии своего потенциала, в осуществлении поставленных целей, приемлемых для осуществления самоутверждения и самореализации. В соответствии с личностно ориентированным подходом процессы, происходящие во внутреннем мире подростка, служат рычагами управления на ценностные ориентации. [3]

Каждый процесс в ходе его осуществления предполагает оценку конечного результата. Для этого обратимся к теоретическому анализу и обобщению эмпирического материала. В качестве критериев результативности процесса самореализации личности подростка в деятельности общественных объединений предлагаем выделить следующие.

1. Развитые познавательные, ценностные, волевые, деятельностные аспекты личности, которые оказывают влияние на активную роль ребенка в процессе жизнедеятельности, самостоятельно организуемую и развиваемую активность.

2. Социально-управляемая индивидуальная и совместная деятельность подростков, в процессе которой формируются нравственные отношения, культура общения, взаимопонимание, происходит духовно-нравственное обогащение личности подростка, что приводит к развитию сознания, проявлению новых качеств.

3. Создание продукта активной деятельности, который может быть направлен на благо личности и общества: реальное сознательное отношение к себе и обществу, стремление изменить, улучшить окружающую среду, ориентируясь на такие общечеловеческие ценности, как Добро, Красота, Любовь, Мир, Семья, Отечество.

Итак, процесс самореализации связан с феноменом развития личности в детских объединениях, используя все его резервные возможности. Этот процесс обеспечивает организацию и вхождение подростка в социальную среду, обладает спецификой содержания и степенью координации взрослых в деятельности детских объединений, что и позволяет выделить его в качестве второй тенденции в развитии современных детских объединений [4].

Особую актуальность сегодня приобретает третья *тенденция* – развитие педагогической науки в области детского движения. Созданная двадцать лет тому назад Ассоциация исследователей детского движения при активном участии М.В. Богуславского, А.З. Иоганевича, А.Т. Кирпичника, К.Д. Разинной, Т.В. Трухачевой, Л.И. Швецов и их последователей активно поддерживает новые детские объединения, пришедшие на смену пионерской организации. Были созданы научные коллективы, которые разработали стратегию и тактику современных детских общественных объединений, отвечая на весьма сложные для того времени вопросы: Кому и зачем нужно детское движение? Чему учит история Всесоюзной пионерской организации? Нужны ли взрослые в детской организации?

С самого начала Ассоциация поставила задачу – создать новую область знаний, которая бы составила научную основу осмысления процессов, происходящих в общественной жизни детей. Предстояло пересмотреть устойчивые стереотипы представлений о целом комплексе понятий: о детском сообществе; об отношении государства, общества и детских общественных объединений; о месте их базирования и др.

В своей книге председатель Ассоциации Л.И. Швецова «Взрослые вопросы детского движения» изложила проблемы, требующие своевременного решения [5]. На сегодня разработаны закономерности и принципы деятельности детских общественных объединений; факторы, влияющие на развитие личности подростков; выявлены социально-педагогические возможности детских общественных объединений; изданы положения социального развития детского движения «Социокинетика» (Е. В. Титова); журнал «Теория, история и методика работы с детьми».

Организованное детское объединение, созданное либо самими детьми, либо при участии взрослых, понимается как общественно значимое, основанное на самореализации и солидарности детей сообщество, способствующее самоопределению и самореализации ребенка [6].

Учитывая специфику возраста, мы уточняем данное поня-

тие относительно детского общественного объединения, рассматривая его как группу подростков, объединенных общей целью, деятельность которых связана с активной позицией, сознательным участием в общественно значимой деятельности. Здесь важное значение имеет социальная направленность объединения и личность, характеризующаяся демократичным и свободным выбором видов деятельности. В объединении проходит важный этап становления личности. Немаловажное значение имеет эмоционально яркая привлекательность такой организации.

Участие подростка в проектных делах способствует улучшению окружающего мира и делает его лучше. Такая деятельность требует осмысления и разъяснения целей, функций, потенциала детского движения и кардинальных качественных изменений в психологии личности. В силу данных обстоятельств детским общественным объединениям требуется помощь, взаимодействие со стороны взрослых, роль которых заключается:

- во-первых, в признании социального статуса детских общественных объединений, которые совместно с детскими союзами, организациями и ассоциациями представляют собой детское движение как объективно существующий феномен социальной жизни нашего общества;

- во-вторых, в выборе стратегической установки – оказывать детскому движению всестороннюю помощь и поддержку.

Поддержку в чем? Какой она должна быть?

Ответы на поставленные вопросы предоставили члены Ассоциации исследователей детского движения.

Ученые отмечают, что детское движение – явление социальное, и в свете новых законодательных актов взрослые должны рассматриваться не с позиции администрирования, а с позиции признания в каждом из этих объединений нового социального партнера для взаимодействия, обладающего своими правами, официально зафиксированными в Конвенции ООН о правах ребенка.

Поддержка должна осуществляться как со стороны ученых, так и практиков: педагогов, родителей, спонсоров, социальных

институтов и др. Нужно знать, видеть, учиться наблюдать, участвовать в жизнедеятельности детей, учитывая, что это самостоятельные, самостоятельные объединения, в основе которых находятся принципы, отличные от других воспитательных систем. Теоретический анализ и обобщение опыта позволили сформулировать эти принципы для взрослых, работающих в детских общественных объединениях, следующим образом:

- самостоятельность как осознанная деятельность детей есть способ организации их жизнедеятельности;

- самореализация ребенка в объединении является средством его развития;

- функционирование детского объединения обеспечивает активизацией органов самоуправления;

- главным условием и способом развития детского общественного объединения является организация самим детским коллективом совместной деятельности.

Ученые в области развития детского движения (Е.М. Дмитриенко, Е.С. Сорочинская, Т.В. Трухачева и др.) определили роль взрослых как социальных педагогов, партнеров, способных вместе с ребятами направить вектор развития детского объединения; раскрыли страницы истории детского движения; обозначили ресурсы для самовыражения и самореализации подростков в системе самоуправления, в проявлении инициативы [7].

Обращение к данной проблеме предопределили основные тенденции развития современных детских общественных объединений в педагогической теории и практике. Первой тенденцией выступает актуализация деятельности детских общественных объединений как группы детей, объединенных общей целью, где созданы условия для развития их личности. Второй тенденцией выступает процесс самореализации личности подростка в деятельности детских объединений. Третья тенденция заключается в возрастающей роли научных исследований по выявлению основных аспектов развития современных детских общественных объединений.

Библиографический список

1. Кульпединова, М.Е. Концепция развития личности в ДОО // ТИМ. – М. – 2007. – Спец. выпуск.
2. Фришман, И.И. Общественная активность детей и молодежи. – М., 2010.
3. Социальный опрос личности в ДОО: сб. материалов. – Н. Новгород, 2010. – Вып. 4.
4. Кебина, Н.А. Философия смысла и самореализация личности: монография / под ред. А.Э. Воскобойникова. – М., 2003.
5. Швецова, Л.И. Взрослые вопросы детского движения. – М., 2009.
6. Кирпичник, А.Г. Стратегия государственной молодежной политики в России // ТИМ. – М. – 2011. – № 2.
7. Дмитриенко, Е.В. Взрослые в детском объединении / Е.В. Дмитриенко, Е.Н. Сорочинская, Т.В. Трухачева // ТИМ. – М. – 2008. – № 2.

Bibliography

1. Kulpedinova, M.E. Konceptiya razvitiya lichnosti v DOO // TIM. – M. – 2007. – Spec. vîpusk.
2. Frishman, I.I. Obshchestvennaya aktivnost' detey i molodezhi. – M., 2010.
3. Social'nyj opros lichnosti v DOO: sb. materialov. – N. Novgorod, 2010. – Vîhp. 4.
4. Kebina, N.A. Filosofiya smysla i samorealizatsiya lichnosti: monografiya / pod red. A.Eh. Voskobojnikova. – M., 2003.
5. Shvecova, L.I. Vzroslihe voprosih detskogo dvizheniya. – M., 2009.
6. Kirpichnik, A.G. Strategiya gosudarstvennoj molodezhnoj politiki v Rossii // TIM. – M. – 2011. – № 2.
7. Dmitrienko, E.V. Vzroslihe v detskom objhedenii / E.V. Dmitrienko, E.N. Sorochinskaya, T.V. Trukhacheva // TIM. – M. – 2008. – № 2.

Статья поступила в редакцию 20.11.12

УДК 378 (075.8)

Mamaev I.I.; Shibaev V.P. GENESIS OF THE QUALITY CONTROL SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION IN WORLD AND NATIONAL EDUCATIONAL PRACTICE. Describes the history of the quality control system of vocational education in world and national educational practice, showing the basic principles of its functioning and evaluation parameters of the quality of the services provided in high school.

Key words: The quality system of vocational education; stages, the methods of assessing the quality of educational services.

И.И. Мамаев, доц., зав. каф. Математики Ставропольского гос. аграрного университета, г. Ставрополь E-mail: stgau@stgau.ru; **В.П. Шибеев**, доц. каф. математики Ставропольского гос. аграрного университета, г. Ставрополь E-mail: stgau@stgau.ru

ГЕНЕЗИС СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МИРОВОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

В статье рассмотрена история становления системы контроля качества профессионального образования в мировой и отечественной образовательной практике, показаны основные принципы её функционирования и параметры оценки качества предоставляемых услуг в высшей школе.

Ключевые слова: система контроля качества профессионального образования; этапы, методы оценки контроля качества образовательных услуг.

В 80-90-х годах XX в. в мировом образовательном пространстве начались процессы, обусловленные динамичностью социально-экономического развития общества, появлением «новой» Европы, углублением и расширением взаимосвязей между странами и регионами, отличающимися друг от друга большим специфическим разнообразием. Одним из таких процессов стала модернизация высшего образования: переход от строго регламентированного государственного регулирования к разной степени автономизации вузов, создавая тем самым условия для их адаптации к специфике районов, и рынков труда, потребностям работодателей, общественному менталитету. Но такая либеральная стратегия диктовала необходимость создания механизма гарантий качества обучения – систематического внимания к качеству через процесс его поддержания и повышения. Тем самым к концу XX в. стало уделяться особое внимание проблеме качества профессионального образования и его оценки. В русле международного менеджмента высшего образования (IMHE) начали создаваться исследовательские группы, ассоциации, проекты по разработке проблем оценки качества обучения.

В 1991 году в Великобритании один из таких проектов предусматривал разработку и апробацию методов систематической оценки качества обучения, результаты которой устанавливали прямую зависимость между качеством обучения в вузе и его финансированием.

В Азии в это же время Совет по аккредитации высших учебных заведений (Гонконг) взял на себя инициативу создания международной сети агентств по поддержке качества образования. В Америке начала реализовываться идея о комплексном осуществлении саморегулирования вузов и, в первую очередь, за счет развития систем оценки качества обучения.

Международные стандарты, разрабатываемые такой организацией, как Международная Организация по Стандартизации (ИСО), является ведущей организацией по разработке и распространению своих стандартов и рекомендаций, играет решающую роль в повышении эффективности образовательного процесса в вузах. Ноу-хау, содержащиеся в международных стандартах, доступны всем, включая развивающиеся страны, что помогает наилучшим образом использовать трудовые и материальные ресурсы [1]. Повышение эффективности профессионального образования, обеспечиваемое стандартами, позволяет вузам конкурировать на рынке образовательных услуг.

В середине 90-х годов под эгидой ЮНЕСКО и Совета Европы была разработана совместная конвенция по академическому признанию для регионов новой Европы. Цель – оценка качества высшего образования для реализации различных аспектов академического сотрудничества.

Экспертная группа из 12 человек (в этом числе и эксперт из России) сделала вывод о том, что стало все труднее разделять оценки обучения и профессиональной пригодности, другими словами, конвенция брала на себя миссию регулировать учебную и профессиональную части, выделяя при этом первую. Профессионализм может оцениваться только при использовании основных критериев, т.е. без учета дополнительных требований по результатам опыта практической работы.

В рамках конвенции каждое государство-участник брало на себя общую ответственность за существование механизма оценки вузов и представляло полную информацию о нем другим странам. Этот механизм мог включать в себя один или более слоев оценки и в разных странах иметь совершенно разную структуру. Он не гарантировал качество образования, но он должен был гарантировать его справедливую оценку.

В России аналогичные процессы шли на фоне внутренних демократических изменений, формирования нового правового поля высшего образования на базе Законов Российской Федерации «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». Эти законы «открыли» высшее образование для российской и мировой общественности, а система лицензирования, аттестации и аккредитации вузов, нострификации дипломов стала реальным механизмом общественно-государственного контроля и оценки качества обучения. Вузы, в свою очередь, все в большей степени становятся зависимыми от качества подготовки студентов, принимая во внимание такие факторы, как: рост конкуренции между вузами; влияние рынка труда и требований работодателей; заинтересованность самих студентов в качественном (особенно, если это платное) образовании и получении хороших знаний, умений, навыков для трудоустройства; обмен студентами на международном уровне, в т.ч. обучение за границей; и наконец, систематическое проведение внешней оценки качества (ВОК) Министерством образования РФ – все это привело к необходимости создания системы внутриву-

зовской оценки качества (ВВОК). Тем самым качество образования стало объектом внимания и управления со стороны многих субъектов [2].

Субъекты управления, преследуя различные цели, вкладывают в понятие «качество обучения» разное содержание: для министерства – это коэффициент зачисленных и исключенных студентов, продолжительность учебного процесса, конкурс; для института (особенно негосударственного) – соотношение качественной и некачественной успеваемости, дальнейшее трудоустройство выпускника; для преподавателя – это хорошая академическая подготовка студентов – благоприятная обучающая среда; для студентов – вклад в их индивидуальное развитие и подготовка к успешной карьере; для работодателя – умение соединять теорию с практикой, адаптироваться к конкретным условиям предприятия. То есть понятие «качество обучения» многоаспектно и определяется результатом переговоров всех субъектов по ожидаемым требованиям. Перед высшим образованием стоит сложная задача максимально учесть все эти требования, а перед государством – осуществить контроль и создать условия для повышения качества обучения. Менеджмент образования выделяет следующие этапы контроля качества: I – прием в вуз (входной контроль); II – обучение в вузе (текущий контроль); III – выпуск из вуза (заключительный контроль); IV – оценка качества специалиста при приеме на работу (входной контроль-2), который завершает цикл формирования специалиста и определяет качество его профессиональной подготовки [3].

Для стимулирования и контроля качества, как уже было сказано выше, существуют внешняя оценка качества (ВОК) и внутривузовская оценка качества (ВВОК), задачами которых соответственно являются: измерение и контроль качества; контроль, повышение и гарантия качества. Можно сформулировать некоторые принципы, на которых строится система ВОК и ВВОК:

- Понимание задач и границ возможностей работы системы.
- Ориентация в большей мере на помощь и развитие, чем на наказание.
- Минимизация отчетности и четкая регламентация процедур оценки.
- Сочетание различных методов оценки, привлечение независимых экспертов.
- Ответственность вуза за качество обучения, постоянная работа ВВОК.
- Связь и взаимодополняемость ВВОК и ВОК [3].

Самообследование и экспертная оценка – основополагающие элементы системы обеспечения качественной подготовки специалистов. К числу методов оценки качества обучения в вузе можно отнести аналитический, информационно-административный, метод экспертных оценок, метод конкретного ознакомления с работой вуза на месте (собеседование, интервьюирование, материально-техническое обследование и др.).

Согласно современным требованиям, оценка качества обучения в вузе выполняет основную цель: создание единого образовательного пространства, где выпускники российских вузов стали бы полноправными и желанными специалистами. Для реализации этой цели необходимо решить следующие задачи:

- Повысить качество обучения студентов вузов за счет создания системы и механизма гарантии качества.
- Создать механизм регулирования и контроля качества, в том числе за счет ВОК и ВВОК, их координации и интеграции повышения эффективности.
- Продолжить на основе создания такого механизма процесс автономизации и либерализации высшего образования.
- Удовлетворить запросы всех потребителей высшего образования.

Решение обозначенных задач является гарантом функционирования вуза в инновационном режиме, что обеспечивает возможность конкуренции на рынке образовательных услуг [4]. Резюмируя вышеизложенное отметим, что к началу второго десятилетия XXI в. большинство стран Центральной и Восточной Европы, в том числе и Россия, выработали основы политики контроля и оценки образовательной деятельности в рамках глобальной реформы систем образования своих стран. Эти страны приступили к определению стандартов при разработке программ обучения, что является важным этапом национальной политики в области образования и контроля его качества. Эти нормы (стандарты) являются необходимой основой для создания единого педагогического пространства, благодаря которому будет обеспечен единый уровень образования, получаемого населением в разных типах образовательных учреждений.

Библиографический список

1. Вухерер, К. Меньше потерь – лучше результаты. Стандарты повышают эффективность / К. Вухерер, Б. Алешин, Х. Туре // Стандарты и качество [Э/п]. – Р/д: <http://ria-stk.ru/stq/adetail.php?ID=67284>
2. Коротков, Э.М. Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов. – М.: 2007.
3. Санкин, Л.А. Управление качеством образования в гуманитарном вузе / Л.А. Санкин, Е.П. Тонконогая // Известия РАО. – 2002. – № 2.
4. Шибаев, В.П. Подходы к реализации идей новой образовательной парадигмы в условиях инновационного вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 2(33).

Bibliography

1. Vukherer, K. Menjshe poterj – luchshe rezuljtatih. Standartih povihshayut ehffektivnostj / K. Vukherer, B. Aleshin, Kh. Ture // Standartih i kachestvo [Eh/r]. – R/d: <http://ria-stk.ru/stq/adetail.php?ID=67284>
2. Korotkov, Eh.M. Upravlenie kachestvom obrazovaniya: ucheb. posobie dlya vuzov. – M.: 2007.
3. Sankin, L.A. Upravlenie kachestvom obrazovaniya v gumanitarnom vuze / L.A. Sankin, E.P. Tonkonogaya // Izvestiya RAO. – 2002. – № 2.
4. Shibaev, V.P. Podkhodih k realizacii idej novoy obrazovatel'noj paradigmi v usloviyakh innovacionnogo vuza // Mir nauki, kul'turih, obrazovaniya. – 2012. – № 2(33).

Статья поступила в редакцию 25.10.12

УДК 378

Manuzina E.B. STUDENTS AND POSTGRADUATES' TRAINING FOR INNOVATIVE BUSINESS. The article dwells on the importance of under- and post-graduates' training for innovative business as well as the ability of the transition to the innovative educational training programs. Leading trends of innovative business to be introduced in the higher education are offered.

Key words: innovation business, innovative educational program, institutions of innovative profile, competence in innovation management.

Е.Б. Манузина, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: manuzina70@mail.ru

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрыта актуальность подготовки студентов и аспирантов к инновационной предпринимательской деятельности, возможность перехода к инновационным образовательным программам подготовки специалистов, предложены ведущие направления инновационной предпринимательской деятельности в вузе.

Ключевые слова: инновационная предпринимательская деятельность, инновационная образовательная программа, организации инновационного профиля, компетенции в области управления инновациями.

Молодые специалисты являются важнейшим резервом научного, экономического и технического развития государства. Следовательно, система высшего образования Российской Федерации должна быть ориентирована на решение не менее масштабных инновационных задач подготовки специалистов по созданию и организации производства конкурентоспособной продукции.

В Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года «Инновационная Россия – 2020» отмечается, что важнейшим направлением инновационного развития является стимулирование инновационной активности молодежи, в том числе, научно-технического творчества школьников и студентов, без чего невозможно формирование нового поколения глобально конкурентоспособных кадров в сфере науки и инновационного предпринимательства [1].

Важным условием активизации инновационной деятельности в стране является создание необходимых культурных предпосылок, что требует проведения активной информационной и образовательной политики, совместными усилиями государства, бизнеса и некоммерческих организаций. Однако российская высшая школа, как в плане стимулирования, так и мотивации талантливой молодежи в настоящее время еще недостаточно ориентирована на интенсификацию инновационной деятельности. Вузы пока еще неудовлетворительно решают задачи разработки инновационных образовательных технологий и внедрения инновационных образовательных программ.

Рассмотрим более подробно основные пути преодоления проблем инновационной подготовки конкурентоспособных молодых специалистов для инновационной экономики в современных условиях.

Д.А. Ахмедзянов, С.Н. Поезжалова, С.Г. Селиванов утверждают, что конкурентоспособность стран, регионов и предприятий на мировом рынке в настоящее время уже определяется не столько дешевой продукцией, рабочей силой, технологическим оборудованием или доступностью инвестиций, сколько темпами смены технологических укладов, инновационной привлека-

тельностью продукции, техническим уровнем разрабатываемых технологий и качеством труда – уровнем профессионального образования работников и конкурентоспособностью персонала, способного создавать технику и технологии новых поколений и быстро осваивать новые изделия и технологии, конкурентоспособные на любых рынках [2].

Для обеспечения перехода к инновационным образовательным программам подготовки специалистов, способных создать конкурентоспособную продукцию и поставить на производство технику новых поколений, должна быть реализована новая концепция развития инновационных образовательных программ. Она предусматривает:

- разработку программ непрерывной инновационной подготовки специалистов, бакалавров и магистров;
- преподавание новых дисциплин («Инноватика»; «Инновационное предпринимательство», «Создание и организация инновационного предприятия» и др.);
- включение в учебные планы вузов дисциплин по изучению студентами новейших технологий, обеспечивающих прорывы в развитии науки, техники и производства.

Главной задачей реализации инновационных образовательных программ подготовки будущих специалистов является формирование теоретического и практических основ прикладной инновационной деятельности в различных отраслях производства и науки.

Важным результатом разработки и внедрения инновационных образовательных технологий должно стать не только повышение конкурентоспособности персонала, но и более активное формирование инновационного капитала предприятий и учреждений, повышение конкурентоспособности производств за счет использования специалистов, способных создать технику новых поколений, конкурентоспособную на любых рынках.

Д.А. Ахмедзянов, С.Н. Поезжалова, С.Г. Селиванов отмечают, что разработка инновационных образовательных программ и инновационных технологий в настоящее время в условиях внедрения ФГОС обременена рядом искусственных проблем:

- надуманным развитием конкуренции вузов и техникумов (колледжей) в подготовке бакалавров;
- невостребованностью бакалавров на рынке труда;
- некачественной реализацией так называемого «компетентного подхода», который плохо увязан с требованиями работодателей, с Европейской системой взаимного признания зачетных единиц и не отражает требований государства к развитию инновационной экономики;
- проникновением в учебный процесс вузов схоластики, которая нередко подменяет научную основу высшего профессионального образования и превращает его в «непрофессиональное»;
- снижением объемов (трудоемкости) дисциплин инновационного профиля и т.д. [2].

Кроме указанных проблем необходимо отметить еще одну отрицательную тенденцию – это сокращение количества часов, отводимых на изучение дисциплин предметной подготовки.

Тем не менее, для развития инновационных образовательных программ в учреждениях высшего профессионального образования есть значимые резервы, которые направлены на подготовку студентов и аспирантов к инновационной предпринимательской деятельности. Исходя из обозначенной цели, вузы могут решать следующие задачи:

1. Подготовки кадров с компетенциями в области управления инновациями, создания и развития наукоёмкого предпринимательства, использования и защиты объектов интеллектуальной собственности для управленческих кадров хозяйствующих субъектов.

2. Освоения студентами инновационной деятельности через соответствующие практики и полноценный переход на двухуровневую систему «бакалавриат – магистратура».

3. Взаимодействия различных кафедр в инновационной подготовке студентов, аспирантов.

4. Увеличения доли преподавателей, аспирантов и студентов, участвующих в инновационной деятельности.

5. Расширения сотрудничества вузов с образовательными, социальными учреждениями и предприятиями.

6. Обеспечение интеграции образования с работодателями, что позволит увязать цели образования с потребностями рынка труда.

7. Формирования инновационных производств и организации инновационных предприятий.

Анализ нормативных документов, теоретических исследований и реальной практики позволяют сделать вывод о том, что в регионах могут быть созданы организации инновационного профиля:

- проблемно-ориентированные инновационные организации (временные творческие коллективы предприятий (учреждений), рисковые (венчурные) подразделения предприятий, бизнес-инкубаторы);

- инновационные учреждения при университетах (технопарки, инженерные (инновационно-технологические) центры, центры нововведений, университетско-промышленные центры);

- региональные и общегосударственные центры новых технологий (центры промышленных технологий, технополисы);

- объединения предприятий для инновационного сотрудничества (финансово-промышленные группы, совместные предприятия, консорциумы, альянсы (ассоциации).

Таким образом, современные вузы получают реальную возможность партнерского сотрудничества с реальным сектором экономики путем участия в создании или учреждении крупных инновационных организаций.

Нами были выделены ведущие направления инновационной предпринимательской деятельности в вузе, которые планируется реализовать в Алтайской государственной академии образования им. В.М. Шукшина:

- организация и развитие сотрудничества по вопросам коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности между вузом и другими участниками инновационной системы (инфраструктурные организации рынка инноваций и венчурных инвестиций, научные организации, финансовые институты, хозяйственные общества, уполномоченные органы государственного управления и местного самоуправления, международные организации, другие профильные организации).

- организация и управление развитием центров поддержки инноваций (центров коммерциализации, бизнес-инкубаторов и инновационного парка);

- анализ рынков интеллектуальных услуг с точки зрения перспектив создания новых коммерческих продуктов и подготовка предложений по организации их разработки;

- организационное обеспечение разработки и внедрения технологических коммерческих продуктов и услуг на основе результатов интеллектуальной деятельности подразделений вуза;
- методическое обеспечение инновационной деятельности; формирование регламентной и методической документации для систем управления инновационными проектами;

- подготовка предложений по вопросам коммерческого использования объектов интеллектуальной собственности вуза;

- подготовка инициатив, направленных на вовлечение студентов, аспирантов и преподавателей в проектную работу, связанную с разработкой новых коммерческих продуктов на основе результатов интеллектуальной деятельности;

- координация деятельности структурных подразделений вуза по вопросам развития предпринимательства, а также участия студентов, аспирантов и научно-педагогических работников в программах развития предпринимательства;

- проведение маркетинговых исследований и организацию рынков сбыта инновационных продуктов;

- выполнение научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, которые направлены на создание новой или усовершенствованной продукции, технологии;

- подготовка и переподготовка кадров научных работников и других специалистов для инновационной деятельности;

- реализация студентами, аспирантами и научно-педагогическими работниками проектной деятельности;

- формирование инфраструктуры инновационной деятельности в вузе.

Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина как одно из градообразующих учреждений Бийска имеет значительный потенциал развития научно-инновационной деятельности. Опыт организации и планирования исследований и разработок в академии свидетельствует о том, что ведущие научные группы ориентируются на традиционный подход к научному проектированию. Как правило, основными факторами выбора тем фундаментальных и прикладных исследований являются научный задел коллектива и научная новизна решаемой проблемы. При этом ожидаемые результаты представляют определенный интерес для отраслей региона.

За последние три года значительно пополнен научный задел академии в области пчеловодства и рационального природопользования, прогноза рудных месторождений, гуманитарных технологий.

Среди наиболее востребованных изобретений вуза можно назвать способы увеличения продуктивности пчелосемей, уникальные устройства для определения зависимости урожайности семян энтомофильных культур от опыления пчелами, устройство для отлова ос, устройство для опыления растений, устройство для высева семян, устройство для доопыления растений, сошник, нож пчеловода для срезания сотов, столик для пчеловода, роеуловитель пчел, ловушка для пчел, ряд конструкций ульев со сменными панелями и прилетными досками.

Электронные инновационные продукты академии представлены программами для ЭВМ и базами данных. Новейшей разработкой академии в данном направлении является база данных силикатных анализов магматических пород Алтайского края, включающая информацию по эффузивным, субвулканическим и интрузивным породам Горного Алтая – крупного региона Российской Федерации, где целенаправленно ведутся геолого-разведочные работы по составлению Государственных геологических карт Нового поколения масштабов 1:200000 – 1:1000000.

Инновационный выход получают и гуманитарные разработки академии. Например, одной из последних является база данных «Бийск – Ворота Алтая – 2011», которая содержит сведения о туристическом потенциале города, его истории и культуре, включает справочно-историческую информацию об известных гражданах, учреждениях, памятниках архитектуры города, а также фотографии, комментарии, тематические справки. Помимо технической новизны самого продукта, отдельные разделы базы содержат и уникальный исторический материал, полученный молодыми исследователями. Например, в ней использованы результаты проекта РГНФ, выполненного аспиранткой кафедры отечественной истории А.Ю. Юдиной. Она обнаружила новые факты относительно деятельности эвакогоспиталей в городе Бийске в период Великой Отечественной войны, что, на наш взгляд, представляет значительный интерес не только для историков, но и для туристов и гостей города, что особенно актуально в Год Российской истории [3].

Отрасль «образование» является традиционной площадкой внедрения научных результатов академии. Преподаватели ежегодно выпускают монографии и учебные пособия, которые, при их значительной научной новизне, также являются результатами

ми интеллектуальной деятельности, активно внедряемыми в учебный процесс. Таковыми, например, являются монографии Мокрецов Л.А. и Швеца Н.А. «Управление разработкой и реализацией студенческих международных телекоммуникационных проектов: теория и практика» (Москва), Трофимовой Е.Б. и коллектива лаборатории антропоцентрической типологии языка «Узуальное и окказиональное семиотическое пространство эмоций» (Улан-Батор), Псарева А.М. «Структура и динамика сообществ копрофильных насекомых горных пастбищ» (Бийск), Гусева А.И. и Гусева А.А. «Шошонитовые гранитоиды: петрология, геохимия, флюидный режим и оруденение» (Москва), Сычева И.А. и Сычева О.А. «Формирование системного мышления в обучении средствами информационно-коммуникационных технологий» (Бийск), Беспалова А.М., Кочергиной Н.А., Маликовой Е.В., Прудниковой М.М. «Особенности функционирования современной кумандинской семьи» (Лейпциг) [4].

Таким образом, гуманитарно-педагогический вуз, как мы видим, способен решать важнейшие задачи государственной политики в области науки и инноваций на местном уровне и органично интегрироваться в социально-экономическое пространство особой зоны инновационного развития – наукограда Российской Федерации.

Вовлечение студентов и аспирантов в указанную инновационную деятельность позволит сформировать у них следующие компетенции:

- способность проводить стратегический и маркетинговый анализ;
- способность проводить анализ возможностей применения инноваций, включая методы технологического аудита;
- способность проводить анализ барьеров и рисков на пути коммерциализации инновационной разработки;
- способность формировать стратегию коммерциализации инновации и её продвижения;
- владение методами проектного управления и бизнес-планирования;

Библиографический список

1. Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года «Инновационная Россия – 2020». – М., 2010.
2. Ахмедзянов, Д.А. Профессиональная ориентация студентов, аспирантов и молодых ученых-специалистов на реализацию инновационных проектов и коммерциализацию НИОКР / Д.А. Ахмедзянов, С. Поезжалова, С.Г. Селиванов // Молодой ученый. – 2011. – № 2. – Т. 2.
3. Мокрецов, Л.А. Научный и инновационный потенциал гуманитарно-педагогического вуза в контексте социально-экономического развития наукограда / Л.А. Мокрецова, М.С. Власов // Актуальные проблемы социально-экономического развития предприятий, отраслей, комплексов: Материалы Общероссийской научно-практич. конф. с международным участием / науч. ред. Я.А. Максимов. – Красноярск, 2012.
4. Мокрецова, Л.А. Инновационная деятельность как фактор совершенствования научной работы в гуманитарно-педагогическом вузе (опыт Алтайской государственной академии образования им. В.М. Шукшина) / Л.А. Мокрецова, М.С. Власов // Вестник Алтайской науки. – Барнаул, 2012. – № 3.

Bibliography

1. Strategii innovacionnogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda «Innovacionnaya Rossiya – 2020». – M., 2010.
2. Akhmedzyanov, D.A. Professionalnaya orientaciya studentov, aspirantov i molodihkh uchenihkh-specialistov na realizaciyu innovacionnihkh projektov i kommercializaciyu NIOKR / D.A. Akhmedzyanov, S. Poezshalova, S.G. Selivanov // Molodoy ucheniy. – 2011. – № 2. – T. 2.
3. Mokrecova, L.A. Nauchniy i innovacionniy potencial humanitarno-pedagogicheskogo vuza v kontekste socialjno-ehkonomicheskogo razvitiya naukoqrada / L.A. Mokrecova, M.S. Vlasov // Aktualniye problemih socialjno-ehkonomicheskogo razvitiya predpriyatij, otraslej, kompleksov: Materialih Obtherossiyskoj nauchno-praktich. konf. s mezhdunarodnim uchastiem / nauch. red. Ya.A. Maksimov. – Krasnoyarsk, 2012.
4. Mokrecova, L.A. Innovacionnaya deyatel'nost' kak faktor sovershenstvovaniya nauchnoy raboty v humanitarno-pedagogicheskom vuze (opiht Altajskoj gosudarstvennoj akademii obrazovaniya im. V.M. Shukshina) / L.A. Mokrecova, M.S. Vlasov // Vestnik Altajskoj nauki. – Barnaul, 2012. – № 3.

Статья поступила в редакцию 16.11.12

УДК 378 (075.8)

Marfutenko T.A. HEURISTIC TASKS AS MEANS OF FORMATION OF CREATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.

In article need of application of heuristic tasks for formation of creative competence of students of pedagogical higher education institutions is proved. The heuristic task is treated as a task which involves students teachers in reasoned activities for creation and studying of an educational product and is directed on formation of creative competence of the personality.

Key words: creative competence, pedagogical activity, interactive training, heuristic training, heuristic tasks.

Т.А. Марфутенко, старший преподаватель каф. начального и дошкольного образования, Филиал ГБОУ ВПО «Ставропольский гос. педагогический институт», г. Железноводск, E-mail: tanyakmv2503@yandex.ru

ЭВРИСТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье обоснована необходимость применения эвристических заданий для формирования творческой компетентности студентов педагогических вузов. Эвристическое задание трактуется как задание, которое увлека-

ет студентов-педагогов в мотивированную деятельность по созданию и изучению образовательного продукта и направлено на формирование творческой компетентности личности.

Ключевые слова: творческая компетентность, педагогическая деятельность, интерактивное обучение, эвристическое обучение, эвристические задания

Деятельность современного преподавателя – это тщательное наблюдение, анализ, исследование противоречий учебного процесса, поиск выходов из сложных педагогических ситуаций. Поэтому педагог должен обладать исследовательскими качествами и способностями: научным стилем педагогического мышления, высокой квалификацией и мастерством, исследовательской смелостью и педагогической интуицией, критическим анализом и рефлексивными способностями, потребностью в профессиональном самовыражении и рациональными использованием достижений педагогической науки и практики. Все эти качества и способности характеризуют готовность преподавателя к организации профессиональной творческой деятельности, определяют сформированность его творческой компетентности. Под творческой компетентностью мы понимаем качество личности будущего педагога, отражающее восприятие педагогической профессии как творческой, характеризующееся знанием и овладением способами творчества в различных видах педагогической деятельности (собственно педагогической, культурно-просветительской и научно-исследовательской).

Формирование компетенций, в частности творческих, предполагает отбор и использование таких образовательных технологий, которые отвечают современным требованиям, резко повышают качество процессов обучения, делают их более производительными, действенными и результативными. Поэтому одним из условий реализации ФГОС ВПО является проведение занятий в интерактивной форме, подразумевающей широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателями, но и друг с другом в результате активной деятельности. Однако, в исследованиях, посвященных интерактивному обучению, отмечается, что особую роль в нем играют творческие задания, так как именно они составляют основу любой интерактивной формы или интерактивного метода. В работах М.А. Бережной, Р.П. Лисеева, О.Г. Филатовой, А.В. Хуторского, Т.М. Цатуровой, И.П. Яковлева подчеркивается, что под творческими (открытыми, эвристическими) заданиями понимаются такие учебные задания, которые требуют от студента творческой обработки информации, так как они содержат элемент новизны уже в самой формулировке, а в трактовке исхода возможны несколько подходов. Творческие задания мы называем эвристическими, так как данный термин наиболее полно освещает сущность этих заданий, указывая не только на их творческое решение, но и на познавательный, мотивационный и организационный компонент. Педагоги-исследователи (В.И. Андреев, А.В. Хуторской и др.) отмечают, что именно от формулировки такого задания зависит уровень творческой самореализации учащихся. К эвристическим заданиям существует ряд требований: задание должно предлагаться в соответствии с потребностями и мотивацией учащихся; в нем должна содержаться проблема, не имеющая однозначной трактовки и правильного ответа, предполагающая лишь возможные направления решения. На выполнение задания может отводиться как несколько минут, так и несколько занятий. Направлены эвристические задания, с одной стороны, на творческое освоение базового содержания учебных курсов, с другой – на мотивацию и обеспечение формирования и развития когнитивных, креативных и оргдеятельностных качеств, способностей учащихся, которые в совокупности мы считаем творческой компетентностью. Учащиеся с помощью эвристических заданий конструируют собственное видение реальных объектов познания. Такой образовательный продукт всегда уникален, так как зависит только от личностных качеств учащегося.

На наш взгляд, наиболее полную характеристику эвристических заданий дает А.В. Хуторской [1]. Задания, которые он называет открытыми, им сгруппированы по доминирующим видам эвристической деятельности учащихся: когнитивной, креативной, оргдеятельностной. Задания когнитивного типа направлены на всестороннее изучение и познание объекта; креативные задания позволяют учащимся создать свой образовательный продукт в разных областях; задания оргдеятельностного типа позволяют самим учащимся определить цели, организовать деятельность по изучению объектов, провести рефлексию и дать оценку своей работы.

Творческие (открытые, эвристические) задания уходят своими корнями в эвристическое обучение. Эвристическое обучение зародилось еще в древности (Сократ, Папп, Квинтилий).

В отечественной педагогике положения эвристического обучения были сформулированы Г.С. Альтшуллером, В.И. Андреевым, Г.Я. Бушем, Ю.Н. Кулютиным, В.Н. Соколовым, А.В. Хуторским и другими. Идея эвристического обучения состоит в том, что ученик на основе имеющегося у него личного образовательного потенциала, практического опыта и эвристической технологии деятельности под руководством учителя должен сам конструировать систему своих знаний, после этого сравнивать полученную систему представлений с известными культурно-историческими аналогами, в результате чего система представлений ученика должна переосмысливаться и выстраиваться по-новому, складываясь в определенную образовательную траекторию. Так, А.В. Хуторской определяет эвристическое обучение как «обучение, ставящее целью конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания» [2, с. 542].

На современном этапе развития педагогики эвристическое обучение переживает период активного внедрения в образовательную практику. Анализ научной психолого-педагогической литературы показывает, что многие эвристические методы (мозговой штурм, эвристическая беседа, метод проектов, метод портфолио и т.д.) идентичны интерактивным методам обучения. Это связано с тем, что эвристическое и интерактивное обучение имеют ряд взаимопересекающихся характеристик: включенность всех учащихся в учебный процесс, при котором каждый вносит свой особый индивидуальный вклад; создание среды образовательного общения, определяющей открытость, взаимодействие участников, равенство их аргументов, накопление совместного знания; ведение преподавателем участников обучения к самостоятельному поиску знаний, провоцирующее развитие не только учащихся, но и самого преподавателя; наличие творческих, эвристических заданий, стимулирующих познавательную, творческую, мотивационную и деятельностную активность. Исходя из этого, в качестве педагогического условия формирования творческой компетентности будущих педагогов принимаем интеграцию интерактивного и эвристического обучения с взаимопересекающимися их формами и методами, общим элементом которых являются эвристические задания. Именно поэтому последние были выбраны в качестве средства формирования творческой компетентности студентов педагогических вузов. Под **эвристическим** мы понимаем такое задание, которое вовлекает студентов-педагогов в мотивированную деятельность по созданию и изучению образовательного продукта и направлено на формирование творческой компетентности личности. Мы придерживаемся классификации открытых заданий А.В. Хуторского и определяем для себя эвристические задания когнитивного, креативного и оргдеятельностного типа.

Экспериментальная работа по оценке эффективности эвристических заданий как средства формирования творческой компетентности студентов педагогического вуза осуществлялась в естественных условиях образовательного процесса в Филиале ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске со студентами в количестве 220 человек, обучающимися по образовательной программе направлений 050400.62 Психолого-педагогическое образование и 050100.62 Педагогическое образование в 2011-2012 годах: 117 студентов составили экспериментальную группу, 103 – контрольную.

Анализ результатов констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы свидетельствует, что уровень сформированности творческой компетентности студентов педагогического вуза сформирован недостаточно (потенциальный – 43,6% в ЭГ и 40,8% в КГ; базовый – 35,0% в ЭГ и 35,9% в КГ; оптимальный – 21,4% в ЭГ и 23,3% в КГ), что обусловлено, в значительной степени неэффективностью традиционного обучения. Поэтому мы реализовали в процессе подготовки будущих педагогов модель формирования творческой компетентности в условиях вуза при определенных организационно-педагогических условиях, которыми выступили: внедрение в процесс обучения информатике интеграции интерактивного и эвристического обучения с взаимопересекающимися их формами и методами (вводный практикум, практикум генерации идей, практикум с индивидуальной работой, практикум с групповой работой, поисковый практикум, практикум в группах по выбору, прак-

тикум – «круглый стол», самоорганизующийся практикум, обзорный практикум, практикум – выставка, рефлексивный практикум; ПОПС-формула, мозговой штурм, метод проектов, деловая игра, case-study, фокус-группа, круглый стол, дерево решений, видеоконференция, интерактивная экскурсия, «займи позицию», метод портфолио); насыщение процесса обучения информатике эвристическими заданиями когнитивного (научная проблема, исследование объекта, структура, опыт, «восстановление» истории, доказательство, общее в разном, перевод, разнонаучное познание), креативного (сделай по-своему, «проживание» истории, образ, эмпатия, жанры текста, изображение, сочинение, составление, изготовление, учебное пособие), оргдеятельностного (цели, планы, выступление, рефлексия, оценка) типа; включение студентов в самостоятельную творческую деятельность в рамках подготовки к будущей про-

фессии (организация и проведение обучающих семинаров, практикумов-выставок, обучающих курсов, конкурсов мультимедийных уроков). Обобщающий эксперимент показал положительную динамику по всем показателям уровней сформированности творческой компетентности студентов (потенциальный – 7,6% в ЭГ и 33,0% в КГ; базовый – 46,2% в ЭГ и 39,8% в КГ; оптимальный – 46,2% в ЭГ и 27,2% в КГ). Наличие более высокого уровня сформированности творческой компетентности студентов педагогических вузов в экспериментальной группе подтверждает необходимость и достаточность выделенных организационно-педагогических условий.

Таким образом, эвристические задания, выступая концентрацией интерактивного и эвристического обучения, являются эффективным средством формирования творческой компетентности студентов педагогических вузов.

Библиографический список

1. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. – М., 2003.
2. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учеб. пособие. – М., 2007.

Bibliography

1. Khutorskoy, A.V. Didakticheskaya ehvristika: teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya. – M., 2003.
2. Khutorskoy, A.V. Sovremennaya didaktika: ucheb. posobie. – M., 2007.

Статья поступила в редакцию 24.11.12

УДК 374.1

Medvedev I.F. MODEL OF MANAGEMENT STUDENT'S SELF-EDUCATION IN TECHNICAL UNIVERSITY AND VERIFICATION OF IT'S EFFICIENCY. In the article model of management student's self-education in technical university on the base of strategy of self-management is suggested; data of didactic experiment due to levels of self-educational competence and development of cognitive activity on it's main stages.

Key words: management of self-education, modeling of self-educational content and process, estimated criterions and indexes of management self-educational activity.

И.Ф. Медведев, канд. пед. наук, доц., зав.каф. ЧИПС, г. Челябинск, E-mail: Medvedev_if@mail.ru

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ САМООБРАЗОВАНИЕМ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ И ВЕРИФИКАЦИЯ ЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ

В статье предложена модель управления самообразованием студентов в технических вузах на основе стратегии самоуправления; представлены данные дидактического эксперимента по уровням сформированности самообразовательной компетентности и развитию познавательной деятельности на ее основных этапах.

Ключевые слова: управление самообразованием, моделирование содержания и процесса самообразования, критерии и показатели оценки эффективности управления самообразовательной деятельности.

Тенденция современной дидактики к самообразованию получила свое формальное подтверждение в компетентностном подходе [1] и отражена в Федеральном государственном образовательном стандарте третьего поколения (ФГОС ВПО). Однако организационно-методический аспект самообразовательной деятельности студентов недостаточно прописан.

Управление самообразованием – процесс взаимодействия управленческой подсистемы педагогических кадров и подсистемы самоуправления обучающихся с целью обеспечения ее непрерывного развития в соответствии с социальным заказом и производственными требованиями. В техническом вузе оно реализуется посредством стратегии самоуправления, которая заключается в обучении студентов педагогическим стратегиям с целью личностной самоактуализации и развития самостоятельности в организации учебного процесса.

Решение проблемы нашего исследования на уровне тактики предполагало выбор определенной модели управления самообразованием, форм его организации и дидактических технологий [2].

В рамках этой модели развитие самообразовательной деятельности студентов обеспечивалось совокупностью субъективно-личностных, содержательно-целевых, организационно-деятельностных и ресурсных педагогических условий.

При моделировании управления самообразованием учитывались две стороны обучения: содержательная и процессуальная. Моделирование содержания самообразования базировалось на ресурсах педагогического руководства самообразовательной деятельностью и включало компоненты образовательного стандарта, учебной программы и учебного материала. Мо-

делирование процесса самообразования относилось как к деятельности педагога, так и к деятельности студентов. Педагогическое управление самообразованием велось по предполагаемым возмущениям и по принципу обратной связи. Управление самообразовательной деятельностью со стороны студентов предполагало разделение ее на три этапа – эмпирический, теоретический и практический.

Основные сведения о способах и приемах самообразовательной деятельности систематизировались и обобщались в рамках предлагаемого спецкурса по методике самообразования студентов, рекомендуемого для студентов-первокурсников с целью их скорейшей адаптации к условиям обучения в высшей школе. Практико-ориентированный пропедевтический спецкурс по методике самообразования служил инвариантной основой подготовки студентов к организации их самообразовательной деятельности в различных формах обучения.

Педагогическое руководство самообразованием в техническом вузе на основе организационно-функциональной модели управления (рис. 1) регламентировалось внутренними документами вуза, отнесенными к общему руководству и к структурным подразделениям вуза. В частности, учебно-методический комплекс по дисциплине содержал совокупность учебно-методических материалов, предназначенных для использования в различных формах обучения и в самообразовании студентов, способствующих эффективному освоению ими учебной дисциплины. В его состав вошли учебный план, примерная и рабочая программы учебной дисциплины, теоретический материал, технологическая карта, практикум, контрольно-измерительные материалы, методические рекомендации по изучению дисциплины,

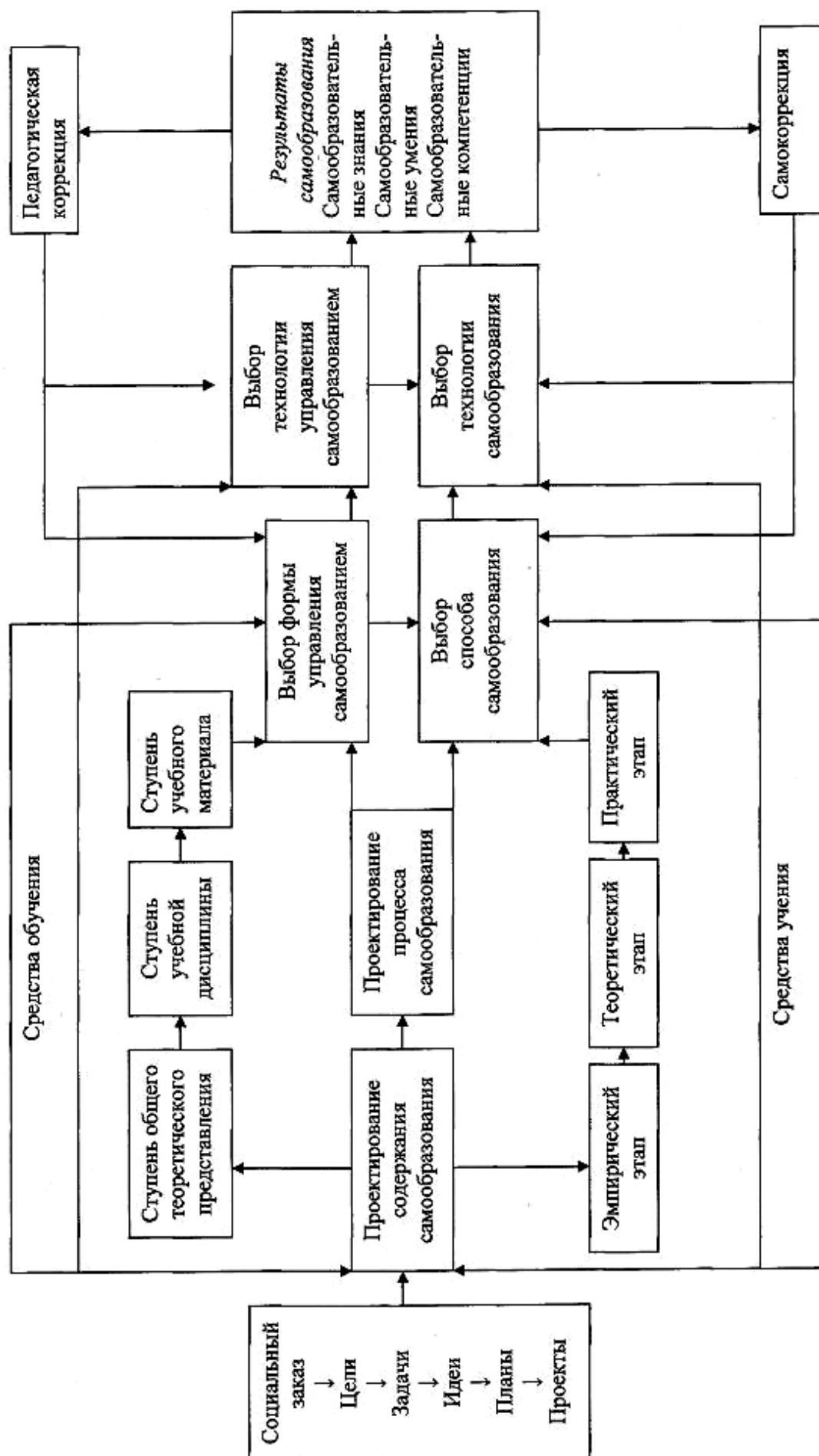


Рис. 1. Модель управления самообразованием студентов

дополнительные информационно-справочные материалы, интерактивный график изучения дисциплины.

Педагогическое руководство самообразованием студентов в техническом вузе на основе данной модели предполагало четыре ступени: ознакомительную, пропедевтическую, методическую и прагматическую. С переходом от одной ступени к другой взаимодействие между студентом и преподавателем претерпевает существенные изменения. Функции преподавателя в совместной деятельности со студентами от планирующей, организующей, направляющей и контролирующей на начальном этапе формирования самообразовательной компетентности студента преобразуются на более высоких ступенях педагогического управления самообразованием в согласующую, рекомендательную, ориентирующую.

С целью верификации эффективности составленной модели был проведен дидактический эксперимент, который решал следующие задачи:

1. Отобрать и сконструировать содержание обучения в соответствии с моделью управления самообразованием.

2. Выявить возможности предлагаемой модели в развитии самообразовательной деятельности студентов.

4. Разработать методические указания к организации самообразовательной деятельности студентов.

Экспериментальное обучение продолжалось в течение двенадцати лет с сентября 2001 по июнь 2012 года и содержало количественную констатацию исследуемой проблемы, поиск и обучение согласно выбранной модели управления. Многократная повторность эксперимента обеспечила достоверность полученных результатов.

В основу оценки эффективности самообразовательного процесса были положены принципы объективности систематичности, непрерывности и технологичности, реализованные в теоретико-практическом подходе и требованиях обоснования и совместного использования критериев и показателей эффективности, разработки и пополнения простых, сопоставимых и доступных оценочных средств, технологий измерительных и оценочных процедур.

Критериями и показателями оценки эффективности управления самообразовательной деятельности стали

– качество организации самообразования студентов, выявляемое анкетированием экспертов;

– самообразовательная компетентность студентов, определяемая уровнями сформированности;

– формы познавательной деятельности, характеризующиеся степенью осмысления чувственных моментов познания действительности и способностью к образному восприятию и применению на практике логико-теоретических формулировок;

– уровни знания, выраженные в полноте и завершенности перехода от конкретно к абстрактному и от абстрактного к конкретному на всех ступенях познания, глубиной и прочностью связи между эмпирическим и теоретическим уровнями владения знанием;

– методы познания, представляемые целостностью аналитической и структурностью синтетической деятельности, продуктивностью дедуктивного и индуктивного изучения объекта.

Оценка самообразовательной компетентности через ее составляющие осуществлялась по итогам самостоятельного изучения тем курса высшей математики. При обработке экспериментального материала ответы были распределялись по уровням сформированности самообразовательной компетентности:

Первый уровень. Операционально-фактологический уровень знаний. Овладение самообразовательными умениями на уровне воспроизведения знания. Самостоятельная образовательная деятельность выполняется только под руководством

преподавателя. Приобретенные знания по учебным дисциплинам не систематизированы. Студент проявляет неустойчивый интерес к самообразовательной деятельности: ориентируется на приобретение знаний по выбранной профессии в рамках учебных программ вуза.

Второй уровень. Атрибутивно-понятийный уровень знаний. Овладение самообразовательными умениями на уровне применения знания. При готовности к самостоятельному приобретению профессиональных знаний и умений отсутствует систематичность в самообразовательной деятельности. Нет навыков самообразования. Недостаточная глубина и прочность усвоения самостоятельно приобретенных знаний. Студент стремится к получению новых знаний.

Третий уровень. Поисково-функциональный уровень знаний. Овладение самообразовательными умениями на уровне преобразования знания. Способность критически оценить, представить и защитить результаты своей работы. Использование методологических, общенаучных и специальных знаний в самообразовательной деятельности. Студент проявляет интерес к профессиональному самосовершенствованию, имеет потребность в решении познавательных задач.

Четвертый уровень. Методолого-мировоззренческий уровень знаний. Овладение самообразовательными умениями на уровне создания нового знания. Сформированность основных качеств мышления. Приобретенный опыт самообразования широко и свободно применяется в производственной практике. Студент нацелен на постоянное самосовершенствование в выбранной профессии, имеет потребность в получении дополнительной учебной, технической и научной информации.

Формирующий эксперимент, задачей которого являлась проверка эффективности разработанной модели управления самообразованием, проводился в двадцати экспериментальных групп и десяти контрольных группах факультета высшего профессионального образования ЧИПС УрГУПС.

Экспериментальным обучением определялись возможности развития самообразовательной деятельности на основе предлагаемой модели управления самообразованием. Оценивался не только модель в целом, но и ее отдельные элементы. Если в контрольных группах преподавание шло по традиционной методике, то студенты экспериментальных групп были ознакомлены с теорией и практикой самообразования в рамках пропедевтического курса «Методика самообразования студентов». Развитие самообразования студентов оценивалось по итогам самостоятельного изучения тем курса высшей математики: «Поверхности второго порядка», «Кривизна плоской линии», «Координаты центра тяжести», «Тройной интеграл», «Криволинейные интегралы по координатам» с учетом уровней сформированности самообразовательных компетентностей, знаний и умений. Студентам предлагалось представить письменные отчеты о проделанной работе с подробным описанием своих познавательных действий и ответами на вопросы: «Какие факты, понятия, законы или зависимости составляют содержание изученной темы?» «Пользовались ли Вы посторонней помощью и в какие сроки усвоили учебный материал?» «Какие ранее приобретенные знания использованы Вами при изучении темы?» «В чем Вы видите смысл изучения данной темы?» При обработке материалов эксперимента ответы были распределены по уровням сформированности у студентов самообразовательной компетентности в зависимости от их соответствия присущим этим уровням характеристикам.

Обработка экспериментальных данных осуществлялась с использованием элементов корреляционного анализа. Значимость статистических гипотез проверялась по критерию χ^2 , а также путем сопоставления с максимальным возможным и минимальным возможными результатами обучения.

Таблица 1

Данные о сформированности самообразовательной компетентности у студентов экспериментальных и контрольных групп

Компоненты	Процент зарегистрированных ответов									
	Экспериментальные группы					Контрольные группы				
	Нет СК	Уровень СК				Нет СК	Уровень СК			
		I	II	III	IV		I	II	III	IV
Обученность	3,5	14,3	26,8	29,1	26,3	28,6	13,2	45,6	10,7	1,9
Обучаемость	7,9	16,1	23,1	32,3	20,6	20,4	16,0	36,8	23,3	3,5
Опыт самообразования	7,8	11,1	28,9	30,6	21,6	42,5	13,8	30,5	7,2	6,0
Направленность на самообразование	7,5	10,8	16,6	41,7	23,4	24,2	15,4	37,1	13,5	9,8

Примечание: СК – самообразовательная компетентность.

Сравнительный анализ полученных данных показал, что обучение, проводимое согласно организационно-функциональной модели управления самообразованием, улучшает процесс формирования самообразовательной компетентности и всех ее компонентов (таблица 1).

Полученные данные были объединены в кумулятах распределения ответов студентов по уровням сформированности самообразовательной компетентности (рис. 2). Сравнение кумулятов убеждает в эффективности экспериментального обучения. Ответов, в которых зафиксирован уровень самообразовательной компетентности не выше первого, в контрольных группах на 23,7% больше, чем в экспериментальных. Для второго уровня эта разность составляет 37,4%, для третьего уровня – 17,7%. Сформированность самообразовательной компетентности на четвертом уровне в экспериментальных группах равна 23,0%, в контрольных группах – 5,3%. Сопоставление данных обучающего и констатирующего экспериментов приводит к сходным результатам.

Относительная эффективность экспериментального обучения оценена делением абсолютной эффективности на площадь под кумулятой распределения. Действительно, кумуляты распределения ответов студентов по уровням самообразования можно охарактеризовать с точки зрения максимального возможного и минимального возможного результата обучения. Максимальный возможный результат означает сформированность са-

мообразовательных знаний на методолого-мировоззренческом уровне и самообразовательных умений на уровне создания нового знания у всех студентов. При этом площадь, ограниченная кумулятой, осями координат и вертикальной прямой, проходящей через четвертый уровень, равна $S_1 = 50$. Минимальный возможный результат означает отсутствие названных знаний и умений в ответах. В этом случае соответствующая площадь $S_2 = 400$. Из рис. следует, что для кумулят, построенных на основе самообразовательной компетентности студентов экспериментальных и контрольных групп, $S_3 = 193,8$, и $S_4 = 283,7$.

Разность найденных площадей $\Delta S = 89,9$, что в отношении к разнице между максимальным и минимальным возможными результатами $S_1 - S_2 = 350$ составляет $\delta = 25,7\%$.

Дополнительные срезы на различных этапах обучения, выявляющие динамику сформированности самообразовательной компетентности, свидетельствуют также в пользу экспериментального обучения.

Параллельно с определением возможностей предлагаемой модели управления в формировании самообразовательной компетентности проводилась оценка познавательной деятельности студентов на ее основных этапах – эмпирическом, теоретическом и практическом. Для этого в ходе эксперимента из задачник и учебных пособий отбирались соответствующие задачи для включения в билеты для письменного опроса. Билеты содержали, как правило, три задачи.

Данные о решении задач студентами восьми экспериментальных групп и двух контрольных групп занесены в таблицу 2. Поскольку номера задач в билетах соответствовали их эмпирическому, теоретическому и практическому типам, количество указанных в таблицах правильных решений характеризует овладение учебным материалом на основных этапах познания. В итоге получены ряды относительных частот правильных решений задач, составленных по трем разделам курса математики. Из них следует, что экспериментальное обучение позволило получить значительно более высокие результаты.

Для достижения полноты информации о развитии самообразования студентов исследовалось владение ими методами познания. Деятельность студентов оценивалась в показателях развития дедуктивно-индуктивного и аналитико-синтетического методов на основных этапах познания. Результаты опроса студентов по специально разработанной методике говорят о том, что независимо от

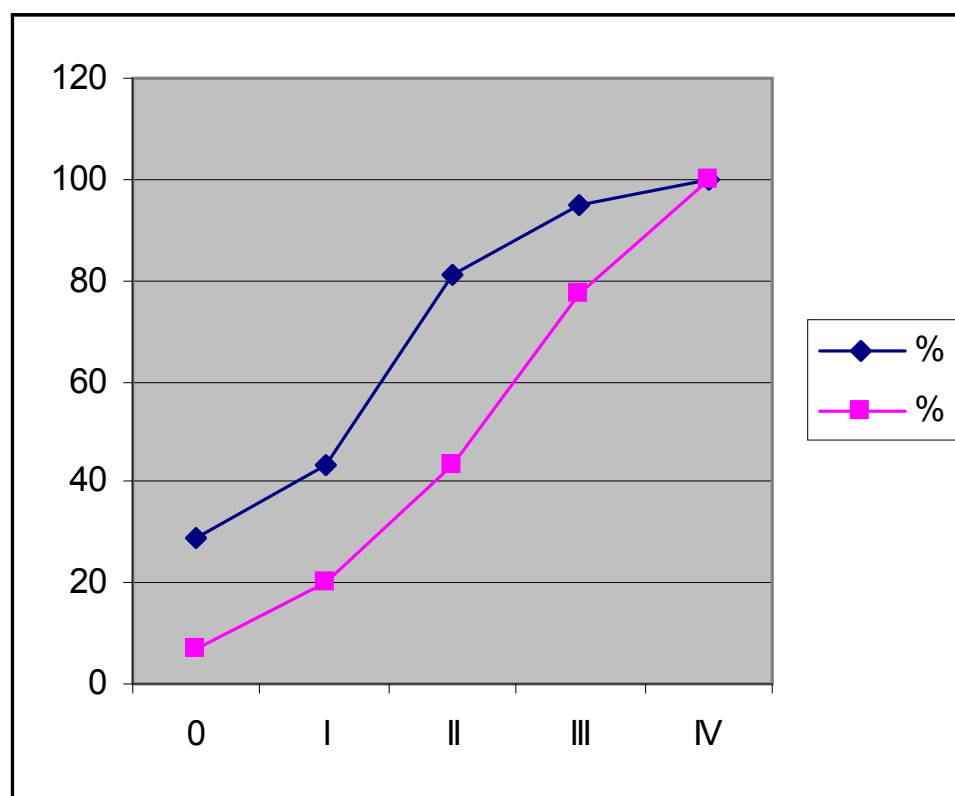


Рис. 2. Кумуляты распределения ответов студентов по уровням сформированности самообразовательной компетентности

Данные о решении студентами экспериментальных и контрольных групп задач, относящихся к основным этапам овладения учебным материалом

Таблица 2

Раздел	Номер задачи в билете	Относительная частота правильных решений, %	
		Экспериментальные группы	Контрольные группы
Дифференциальное исчисление функции	1	83,0	76,9
	2	68,5	27,9
	3	75,5	58,7
Определенный интеграл	1	84,9	76,1
	2	57,6	22,8
	3	73,1	75,0
Дифференциальные уравнения	1	78,2	71,4
	2	63,0	20,8
	3	56,5	57,1

операционного состава познавательной деятельности студенты экспериментальных групп пользуются методами познания намного успешнее.

Сравнение эффективности стихийной и целенаправленной подготовки студентов к самообразованию свидетельствует о результативности руководства развитием самообразовательной деятельности при последовательной реализации стратегии самоуправления. Разработанная организационно-функциональная модель управления является действенным механизмом совершенствования самообразовательной компетентности студентов. Более половины студентов экспериментальных групп достигли третьего или четвертого уровня, в то время как в контрольных группах большая часть студентов находится на первом и вто-

ром уровнях. Формирование самообразовательной компетентности в соответствии с предлагаемой моделью управления обеспечивает пропорциональное развитие всех компонентов самообразовательной деятельности. При верификации модели управления самообразованием студентов в техническом вузе наблюдается положительная динамика становления самообразовательной деятельности. При одинаковом уровне подготовки студентов экспериментальных и контрольных групп в начале обучения у первых отмечены существенные различия уже после первого года обучения, которые заключаются в способности критически оценить, представить и защитить результаты своей работы, использовать методологические, общенаучные и специальные знания в самообразовательной деятельности.

Библиографический список

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Э/п]. – Р/д: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>.
2. Медведев, И.Ф. Содержание и технологии самообразования студентов в техническом вузе // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4(29).

Bibliography

1. Nacionalnaya doktrina obrazovaniya v Rossiyskoy Federacii [Eh/r]. – R/d: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>.
2. Medvedev, I.F. Soderzhanie i tekhnologii samooobrazovaniya studentov v tekhnicheskom vuze // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2011. – № 4(29).

Статья поступила в редакцию 08.11.12

УДК 378

Minyazeva E.A. CRITERIA AND INDICATORS OF DIAGNOSTICS OF INTERACTION OF SUBJECTS OF EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN THE CONDITIONS OF PEDAGOGICAL INNOVATIONS. In article it is told about system of diagnostics of interaction of subjects of educational process of modern higher education institution. Its condition, criteria, levels and indicators of an assessment of interaction is described

Key words: higher education institution, educational process, subjects, interaction, pedagogical innovations.

Е.А. Минязева, соискатель каф. социальной педагогики ФБГОУ ВПО «Омский гос. педагогический университет», г. Омск, E-mail: anokhina_min@mail.ru

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ДИАГНОСТИКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

В статье описывается основа системы диагностики взаимодействия субъектов образовательного процесса современного вуза. Охарактеризовано его состояние, необходимое для инновационного развития вуза. Раскрыты критерии, уровни и показатели оценки взаимодействия

Ключевые слова: вуз, образовательный процесс, субъекты, взаимодействие, педагогические инновации.

Педагогическая наука и практика последних лет демонстрируют, что качество образовательных процессов обеспечивается только комплексным, системным подходом к их организации, вниманию к внутренним механизмам функционирования к числу которых, безусловно, относится взаимодействие участников. Целостное и объемное понимание взаимодействия субъектов педагогических систем выражено в работах Л.А. Витвицкой, Ж.М. Дятчиной, Н.Ф. Радионовой и др. ученых [1; 2; 3]. По их мнению, сам образовательный процесс представляет собой полиморфное и многоплановое взаимодействие его субъектов (учеников и учителя, учеников между собой, коллективов и др.). Опираясь на специфику педагогической деятельности, авторы считают его процессом взаимного обогащения смыслом совместной деятельности, опытом, эмоциями, установками, различными позициями. Взаимодействие субъектов образовательного процесса с позиции системного подхода понимается как особый тип их связей, отношений, характеризующий процессы взаимного влияния и изменения субъектов педагогических систем друг на друга, их деятельностного и личностного обмена, в результате которого происходит их взаимное обогащение и преобразование, объединение усилий в воздействии на общий предмет деятельности.

Из анализа теоретических источников, имеющих в философии, социологии, психологии, менеджменте и педагогике можно сформулировать следующие выводы о сущности взаимодействия субъектов педагогических систем:

– взаимодействие представляет собой внутрисистемную связь, поддерживающую целостность, и наличие системного свойства;

– обеспечивает совместную деятельность по передаче социального опыта обучающимся;

– осуществляется на трех взаимосвязанных уровнях: межличностном, групповом и межгрупповом;

– заключается во взаимном обмене информацией, смыслом совместной деятельности, опытом, эмоциями, установками, различными позициями по отношению к передаваемому и получаемому социальному опыту.

Взаимодействие субъектов образовательного процесса вуза, как мы считаем, обеспечивает его развитие в створе современных педагогических инноваций в тех случаях, когда оно соответствует их характеру, или же препятствует инновационному развитию вуза, в тех случаях, когда противоречит ему. Выступая, таким образом, условием инновационного развития вуза, взаимодействие должно быть организовано с позиций, заранее заданных инновационными процессами в образовании.

Педагогические инновации становятся заметным фактором развития образовательных систем, они вызывают необходимость пересмотра и переосмысления педагогических концепций, технологий, подходов, поиска дополнительных ресурсов, форм и методов совместной деятельности, организации взаимодействия субъектов. Опыт внедрения инноваций в практику работы высших учебных заведений, позволяет констатировать наличие противоречия между необходимостью оценивать взаимодей-

ствие, развивать его, управлять им и дефицитом надежных, валидных диагностических систем.

Наш взгляд на возможное решение проблемы основан на убеждении, что системный подход к определению взаимодействия субъектов образовательного процесса требует системного характера оценки его состояния. Это может означать:

- наличие взаимосвязанной группы критериев, отражающих идеальное состояние взаимодействия на его межличностном, групповом и межгрупповом уровнях. При этом критериальное состояние должно быть связано со способностью взаимодействия поддерживать инновационное развитие вуза как целостной педагогической системы;

- диагностический характер оценки, при котором не только определяются характеристики взаимодействия, но и формируется педагогический диагноз – представление о состоянии, его причинах, прогнозах развития и необходимом управлении педагогической системой;

- показатели, отражающие самые существенные аспекты соответствия взаимодействия критериальному состоянию;
- релевантность инструментов и методик диагностики.

В качестве критерия оценки взаимодействия субъектов образовательного процесса гуманитарного вуза может быть использовано его «соответствие характеру современных педагогических инноваций», представляющее собой такое состояние взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза на всех уровнях, которое обеспечивает внедрение в практику педагогических инноваций и достижение инновационных целей современного вуза как педагогической системы.

В работах А.В. Коржуева, В.А. Попкова, М.М. Поташника, А.В. Хуторского и др., посвященных проблеме организации и сопровождения инновационных процессов в образовании, отражен триединый характер целей инновационного вуза:

- создание инновационного научного продукта;
- подготовка профессионала – носителя инновационного научного знания;

- развитие собственного инновационного ресурса [4; 5; 6].

Ориентируясь на общий критерий, на цели инновационного вуза, а также на содержание взаимодействия субъектов образовательного процесса на разных уровнях, для каждого из уровней может быть предложен собственный критерий. Обращаем внимание на то, что по своей сущности критерии представляют собой сложные состояния субъектов образовательного процесса, определяемые их психикой, а, кроме того, результатами личного (коллективного) и профессионального развития. Этот факт определяет сложность оценки взаимодействия, наличие смешанных инструментов и диагностических процедур.

Для межличностного уровня, на котором индивидуальные субъекты взаимодействуют друг с другом, критерием оценки может служить «готовность субъектов образовательного процесса к психологически комфортному, активному, творческому сотрудничеству».

Подбирая показатели и инструменты оценки, мы ориентировались на сложившееся в науке понимание готовности к деятельности или взаимодействию как целостному проявлению личности в определенных условиях жизнедеятельности, имеющему разные характеристики временной устойчивости, обеспечивающему эффективное выполнение определенных действий. Исходя из особенностей учебного труда студентов, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович и др. четко разграничивают ситуативную, временную и длительную готовность. В последней они выделяют четыре основных компонента: мотивационный, познавательный, эмоциональный и волевой [7].

Оценивая взаимодействие субъектов образовательного процесса вуза по данному критерию, можно использовать в качестве показателей оценки:

- интеллектуальную готовность к взаимодействию, отражающую знания целей, задач, норм, правил и технологий совместной деятельности при решении инновационных задач вуза;

- эмоциональную готовность к взаимодействию, основанную на позитивной эмоциональной окраске общения и межличностных взаимоотношений в совместной деятельности;

- мотивационную готовность к взаимодействию, поддерживаемую устойчивой мотивацией взаимодействия, развития профессиональной компетентности;

- волевые усилия, характеризующие способность субъектов удерживать заданные параметры совместной деятельности при появлении в ней проблем, трудностей и противоречий;

- опыт взаимодействия, представляющий собой совокупную оценку результатов взаимодействия с другими субъектами.

На групповом уровне взаимодействия субъекты контактируют с группой (учебной, исследовательской и т.д.), ее установками, нормами, правилами и др. групповыми параметрами.

В качестве критерия оценки такого взаимодействия может выступать «сплоченность групп в партнерской, технологичной, совместной деятельности с параметрами, заданными современными педагогическими инновациями».

Я.Л. Коломинский, А.А. Реан и др. связывают сплоченность с переходом групп с одного качественного уровня на другой. Сплоченность в их трудах выглядит как психологическое единство людей в важнейших вопросах жизнедеятельности коллектива, проявляющееся в притяжении к нему участников, обусловленном необходимостью взаимопомощи или поддержки друг друга в деле достижения тех или иных целей, взаимными эмоциональными предпочтениями, пониманием роли коллективно-начала в обеспечении тех или иных гарантий. В психологии коллективов, преимущественно за счет разработки понятия перечисленными авторами, сложилось мнение о том, что основными показателями сплоченности выступают: ценностно-смысловое и ориентационное единство взаимодействующих субъектов, а также адекватность возложения ответственности за результаты совместной деятельности [8].

В менеджменте, рассматривая продуктивную деятельность коллективов, показателями и, одновременно, условиями их сплоченности считают:

- соответствие личных возможностей каждого его роли в совместной деятельности;

- близость или совпадение моральных позиций, доверие;

- однородность основных мотивов деятельности и индивидуальных устремлений членов коллектива;

- возможность реального взаимного дополнения и органического соединения способностей каждого в едином трудовом и творческом процессе;

- рациональное распределение функций между членами коллектива, при котором ни один из них не может добиться успеха за счет другого [9]. При всей своей конструктивности, такая позиция должна быть учтена, но применительно к педагогической системе может быть расширена. Так, например, важной нам представляется позиция Е.И. Колесниковой, которая выдвигает в качестве показателя сплоченности идентификацию с коллективом [10].

Опираясь на данные работы, в качестве показателей для диагностики по данному критерию мы предлагаем:

- ценностно-ориентационное единство коллективов, представляющее собой сближение нравственных и деловых оценок в области совместной деятельности, в подходе к ее целям, задачам и способам;

- адекватность вклада каждого члена коллектива в общее дело, соответствие полномочий и ответственности;

- степень принятия и использования групповых регуляторов совместной деятельности, ориентировки на нормы коллектива;

- степень сближения формальной и неформальной структур коллектива в совместной деятельности;

- степень идентификации отдельных субъектов себя с коллективом.

Оценка взаимодействия на межгрупповом уровне, где контактируют групповые субъекты: студенческие, преподавательские и научные коллективы, научно-методические и др. объединения возможна с использованием критерия «наличие продуктивной кооперации между группами, коллективами и объединениями внутри вуза».

Выделить показатели для диагностики по данному критерию позволяет анализ работ И.Р. Сушкова, П.Н. Шихирева и др. ученых, раскрывающих особенности межгруппового взаимодействия в совместной деятельности [11; 12]. Исходя из полученных результатов, оценить взаимодействие в данном аспекте нам кажется возможным через показатели:

- адекватность межгруппового восприятия;

- межгрупповое отношение – оценка;

- степень конфликтности во взаимодействии. Напомним, что оценка должна быть связана именно с совместной деятельностью групп с параметрами, задаваемыми современными педагогическими инновациями.

Необходимую дифференциацию состояний взаимодействия субъектов образовательного процесса, а также соответствие условиям нашего исследования обеспечивает, как мы считаем, выделение четырех взаимосвязанных уровней: деструктивного, рестриктивного, реструктивного и конструктивного.

Деструктивный (разрушительный) уровень представляет собой такое состояние взаимодействия субъектов гуманитарного вуза, при котором разрушаются основные характеристики совместной деятельности, а также их соответствие характеру педагогических инноваций: исчезает общая цель, слабеет мотивация и интерес к результатам совместной деятельности, пре-

обладают деструктивные механизмы изменения межличностных, групповых и межгрупповых отношений.

Рестриктивный (сохраняющий) уровень взаимодействия субъектов образовательного процесса гуманитарного вуза представляет такое его качественное состояние, при котором сохраняются существующие характеристики совместной деятельности не соответствующие характеру современных педагогических инноваций.

Реструктивному (поддерживающему) уровню соответствует такой характер взаимодействия, который поддерживает характеристики совместной деятельности, обеспечивающие ее соответствие современным педагогическим инновациям.

Библиографический список

1. Витвицкая, Л.А. Взаимодействие субъектов образовательного процесса // Вестник ОГУ. – 2005. – №10. – Том 1. Гуманитарные науки.
2. Дятчина, Ж.М. Взаимодействие классного руководителя и комсомольской организации класса в формировании общественной активности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1979.
3. Радионов, Н.Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук, 1991.
4. Коржув, А.В. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании / А.В. Коржув, В.А. Попков. – М., 2003.
5. Управление качеством образования: практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника. – М., 2000.
6. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. – М., 2005.
7. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – Минск, 2006.
8. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – М., 2008.
9. Веснин, В.Р. Практический менеджмент. – М., 2001.
10. Колесникова, Е.И. Сплоченность учебной группы как фактор социальной идентификации студента: дисс. ... канд. психол. наук. – Самара, 2007.
11. Сушков, И.Р. Психология взаимоотношений. – М., 1999.
12. Шихирев, П.Н. Современная социальная психология. – М., 2000.

Bibliography

1. Vitvickaya, L.A. Vzaimodeystvie subjektov obrazovatel'nogo processa // Vestnik OGU. – 2005. – №10. – Том 1. Gumanitarnye nauki.
2. Dyatchina, Zh.M. Vzaimodeystvie klassnogo rukovoditelya i komsomol'skoy organizatsii klassa v formirovani obshchestvennoy aktivnosti starsheklassnikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1979.
3. Radionova, N.F. Pedagogicheskie osnovy vzaimodeystviya pedagogov i starshikh shkol'nikov v uchebno-vospitatel'nom processe: avtoref. diss. ... d-ra ped. nauk, 1991.
4. Korzhuev, A.V. Tradicii i innovatsii v viysshem professional'nom obrazovanii / A.V. Korzhuev, V.A. Popkov. – M., 2003.
5. Upravlenie kachestvom obrazovaniya: praktiko-orientirovannaya monografiya i metodicheskoe posobie / pod red. M.M. Potashnika. – M., 2000.
6. Khutorskoy, A.V. Pedagogicheskaya innovatika: metodologiya, teoriya, praktika. – M., 2005.
7. Dyachenko, M.I. Psikhologiya viysshey shkolih / M.I. Dyachenko, L.A. Kandibovich, S.L. Kandibovich. – Minsk, 2006.
8. Rean, A.A. Social'naya pedagogicheskaya psikhologiya / A.A. Rean, Ya.L. Kolominskiy. – M., 2008.
9. Vesnin, V.R. Prakticheskiy menedzhment. – M., 2001.
10. Kolesnikova, E.I. Splochnost' uchebnoy grupp kak faktor social'noy identifikatsii studenta: diss. ... kand. psikh. nauk. – Samara, 2007.
11. Sushkov, I.R. Psikhologiya vzaimootnosheniy. – M., 1999.
12. Shikhirev, P.N. Sovremennaya social'naya psikhologiya. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию 02.11.12

УДК 159922.4+316.6+37.018.1

Mokhova S.U. VALUES HIERARCHY OF TEENAGERS AND THEIR PARENTS IN THE STRUCTURE OF ETHNIC IDENTITY. The author of the article studies and presents the existing approaches in studying ethnic psychology of some psychological communities. On the basis of the data collected by Schwarz questionnaire method used during the work with Buryat representatives of 2 generations the author comes to conclusion that values hierarchy transforms as a result of contemporary social and cultural processes.

Key words: Identification, identity, ethnicity, ethnic identity, values hierarchy, teenager, parents.

С.Ю. Мохова, канд. психол. наук, доц. каф. теоретической и прикладной психологии, Забайкальский гос. гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского, E-mail: Svetalina67@gmail.com

ИЕРАРХИЯ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ В СТРУКТУРЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ*

В статье рассматриваются имеющиеся подходы к изучению этнопсихологии отдельных психологических сообществ. На основе анализа данных по опроснику Шварца у двух поколений представителей бурятского этноса делается вывод о трансформации иерархии системы ценностей в результате социокультурных процессов, идущих в современном обществе.

Ключевые слова: идентификация, идентичность, этничность, этническая идентичность, иерархия ценностей, подросток, родитель.

Необходимость отождествления личности с группой является глубокой психологической потребностью в обеспечении успешных процессов социализации и психологической адаптации. В конце прошлого, начале нынешнего столетия явления

этнической идентичности в социальных процессах на постсоветском пространстве обрели новое значение и актуальность исследования вследствие обращения людей к своим истокам, корням. В психологии этническая идентичность изучается с не-

скольких позиций: примордиализма, функционализма, конструкционизма.

С позиций социального конструкционизма Т.Г. Стефаненко разработала концепцию этнической идентичности. Она рассматривает этническую идентичность в качестве одного из ключевых социальных конструктов, возникающих в процессе субъективного отражения и активного построения индивидом социальной реальности и являющихся результатом переживания отношений Я и этнической среды. В своём исследовании автор различает этническое самосознание и этническую идентичность. В основе исследования лежит изучение механизмов межгрупповой дифференциации на основе явлений языковой компетентности и речевого поведения, иных этнодифференцирующих признаков, социальных стереотипов, социальной каузальной атрибуции [1].

Этнос как психологическая общность выполняет следующие функции: 1) ориентирует в окружающем мире, поставяя относительно упорядоченную информацию; 2) задаёт общие жизненные ценности; 3) защищает, отвечая не только за социальное, но и за физическое самочувствие.

Д.А. Леонтьев различает социальную и личностную идентичность. Будучи представителем большого числа социальных групп человек пребывает в состоянии множественных, неустойчивых и нередко конфликтных идентичностей. Автономная личность способна «разрешать конфликт идентичностей, конструируя своё «я» в соответствии со своими ценностями, а не наоборот... Эта работа предполагает уровень личностной зрелости, которого достигают далеко не все взрослые» [2, с. 6].

Н.Л. Ивановой убедительно было показано, что социальная идентичность образуется не единичным конструктом, а целостной системой, объединяющей определенное количество взаимосвязанных конструктов, имеющей различную структуру в зависимости от индивидуальных особенностей субъекта (Д. Баннистер, Ф. Франселла, Дж. Келли). В структуре социальной идентичности выделяют единство когнитивных, мотивационных и ценностных компонентов, объединение которых создаёт определенные функциональные блоки:

«базисный» – узко локализованная самоидентификация; обеспечивает истолкование социальной реальности на уровне этнической, региональной, семейной общности и подобных общностей; мотивация самозащиты; ценности личной жизни, здоровья, безопасности и защищенности;

«индивидуально-личностный» – проявляется в самоидентификации по отношению к требованиям культуры различных сообществ; обеспечивает истолкование сложившихся нравственных критериев оценки социальных общностей; связан с мотивацией самоуважения, ценностями общения, культуры;

«профессионально-деловой» – обеспечивает истолкование и субъективную причастность к профессиональным, деловым, гражданским и подобным общностям; проявляется в мотивации самореализации, ценностях профессиональной и деловой жизни.

Теоретически и эмпирически обосновано, что социальная идентичность имеет динамичную структуру, представляющую собой единство когнитивного и ценностно-смыслового аспектов [3].

Таким образом, этническая идентичность представляет структурный компонент социальной идентичности, внутри которого, как части целого, необходимо учитывать когнитивный и ценностно-смысловой компонент.

Р.Д. Санжаева разрабатывает положения этнопсихокультуры на примере бурятского этноса и вопрос этнической идентичности рассматривает как один из ведущих [4].

Дугарова Т.Ц. изучает этническую идентичность наряду с этническим самосознанием, предлагая и раскрывая его структуру [5].

Проблема трансформации этнической идентичности рассматривается группой исследователей в контексте модернизации образа жизни. Наиболее очевидными последствиями модернизации являются переход к новому типу производства, повышение уровня образования и т.п. Изменение ценностных ориентаций и их иерархии, смена критериев оценки удовлетворенностью жизнью и представлений о собственном благополучии предполагает переоценку статуса своей группы (этнокультурной общности), что сказывается на её отношении к себе, собственной идентичности, а также на отношениях с другими этническими группами [6, с. 158]. В литературе также различают определенную / неопределенную этническую идентичность, степень позитивности/негативности этнической идентичности (Р. Браун, Д. Тейлор). Трансформацию этнической идентичности вызывает изменение структуры ценностей в традиционных обществах [6, с. 159].

Методика исследования. Опросник Шварца по изучению ценностей личности представляет собой шкалу, предназначенную для измерения значимости десяти типов ценностей. В основе методики изучения индивидуальных ценностей, которую разработал Шварц, лежат: концепция Рокича о существовании терминальных и инструментальных ценностей, концепция Шварца о мотивационной цели ценностных ориентации и универсальности базовых человеческих ценностей. Шварц сгруппировал ценности, отобранные среди выявленных в предшествующих исследованиях, в десять мотивационно отличающихся типов. Они, с его точки зрения, охватывают базовые типы: власть, гедонизм, самостоятельность, универсализм, доброта, традиции, конформность, безопасность, стимуляция, достижения.

Согласно теории Ш. Шварца, ценности личности существуют на двух уровнях: на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов.

Опросник состоит из двух частей, отличающихся процедурой проведения.

Первая часть опросника («Обзор ценностей») предоставляет возможность изучить нормативные идеалы, ценности личности на уровне убеждений, а также структуру ценностей, оказывающую наибольшее влияние на всю личность, но не всегда проявляющуюся в реальном социальном поведении.

Вторая часть опросника («Профиль личности») изучает ценности на уровне поведения, то есть индивидуальные приоритеты, наиболее часто проявляющиеся в социальном поведении личности.

Различие показателей по типам ценностей в этих двух частях опросника, характеризующих два уровня функционирования ценностей, отражает ценностное давление, которое осуществляется, с одной стороны, через социализацию и, с другой стороны, посредством референтной группы и традиций [7].

Выборка. В исследовании приняли участие 60 респондентов (20 полных бурятских семей с ребенком подростком): 20 мам, 20 пап и 20 детей подростков.

Результаты. Шварц выделил ценность конформность (Conformity). Определяющая мотивационная цель этого типа – сдерживание и предотвращение действий, а также склонностей и побуждений к действиям, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям. Данная ценность является производной от требования сдерживать склонности, имеющие негативные социальные последствия (послушание, самодисциплина, вежливость, уважение родителей и старших).

По шкале этой ценности кумулятивные кривые рангов ценности «конформизм» у родителей и подростков сливаются (рис. 1). У подростков профиль личности сдвигается в сторону меньшей значимости этой ценности, занимая преимущественно 7-9 ранги.

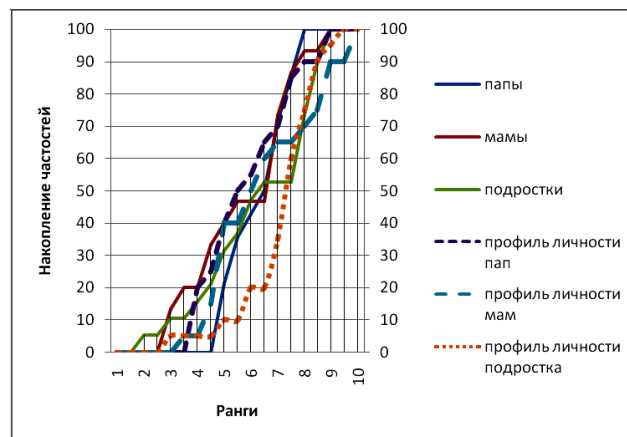


Рис. 1. Кумулятивные кривые рангов ценности «конформизм» у бурятских родителей и их детей-подростков на уровне убеждений и поведения

Любые социальные группы вырабатывают свои символы и ритуалы. Их роль и функционирование определяются опытом группы и закрепляются в традициях и обычаях. Традиционный способ поведения становится символом групповой солидарности, выражением единых ценностей и гарантий выживания. Традиции чаще всего принимают формы религиозных обрядов, верований и норм поведения. Мотивационная цель ценности тра-

диции (Tradition). – уважение, принятие обычаев и идей, которые существуют в культуре (уважение традиций, смирение, благочестие, принятие своей участи, умеренность) и следование им. По данным опросника выявлена значимость традиций для двух поколений на уровне норм. На уровне поведения подростки придают меньшее значение ценности, чем того требуют нормы этнической группы (рис. 2).

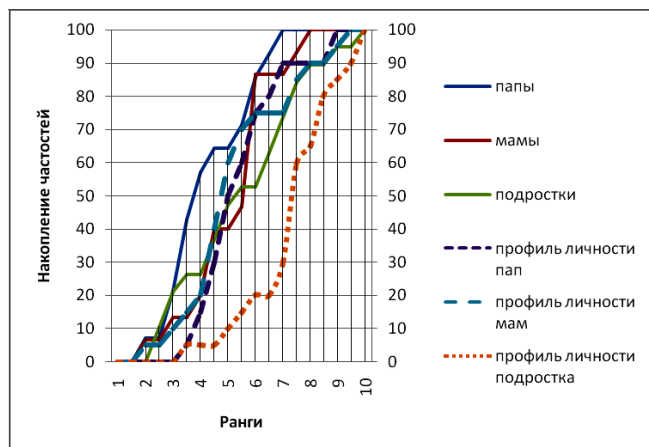


Рис. 2. Кумулятивные кривые рангов ценности «традиции» у бурятских родителей и их детей-подростков на уровне убеждений и поведения

Более узкий «просоциальный» тип ценностей по сравнению с универсализмом – доброта (Benevolence). Лежащая в ее основе доброжелательность сфокусирована на благополучии в повседневном взаимодействии с близкими людьми. Этот тип ценностей считается производным от потребности в позитивном взаимодействии, потребности в аффилиации и обеспечении процветания группы. Его мотивационная цель – сохранение благополучия людей, с которыми индивид находится в личных контактах (полезность, лояльность, снисходительность, честность, ответственность, дружба, зрелая любовь). Кумулятивная кривая рангов ценностей на уровне поведения у подростков смещается в сторону больших рангов (Рис. 3).

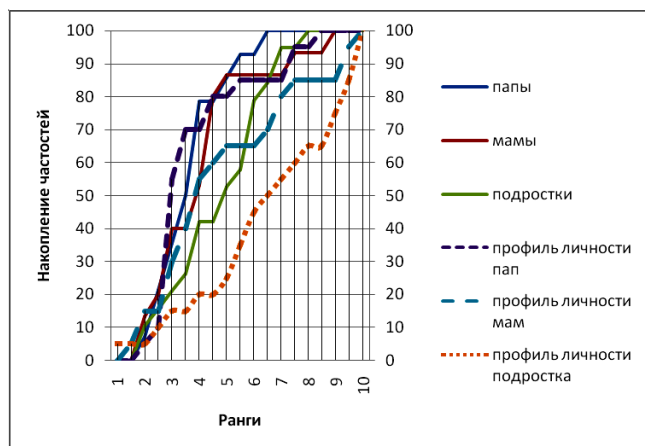


Рис. 3. Кумулятивные кривые рангов ценности «доброта» у бурятских родителей и их детей-подростков на уровне убеждений и поведения

Шварц выделил еще один тип ценностей универсализм (Universalism). Мотивационная цель данного типа ценностей – понимание, терпимость, защита благополучия всех людей и природы. Мотивационные цели универсализма производны от тех потребностей выживания групп и индивидов, которые становятся явно необходимыми при вступлении людей в контакт с кем-либо вне своей среды или при расширении первичной группы. Для опрошенных представителей группы данный тип ценностей является приоритетным (рис. 4).

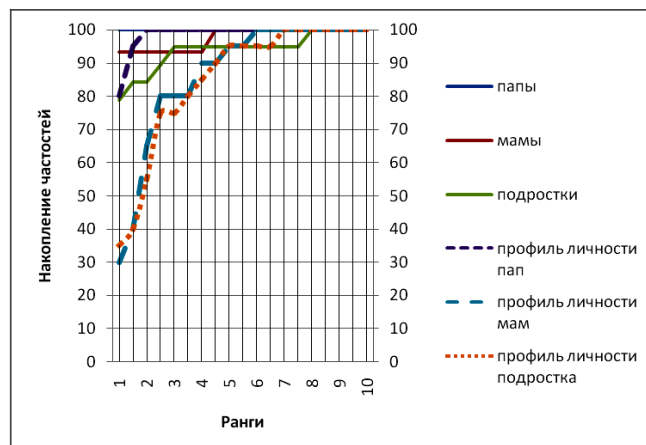


Рис. 4. Кумулятивные кривые рангов ценности «универсализм» у бурятских родителей и их детей-подростков на уровне убеждений и поведения

Определяющая цель типа ценностей **самостоятельность** (Self-Direction) состоит в самостоятельности мышления и выбора способов действия, в творчестве и исследовательской активности. Самостоятельность как ценность производна от организменной потребности в самоконтроле и самоуправлении, а также от интеракционных потребностей в автономности и независимости. Этот тип ценностей занимает лидирующие позиции на уровне и поведения, и норм (рис. 5).

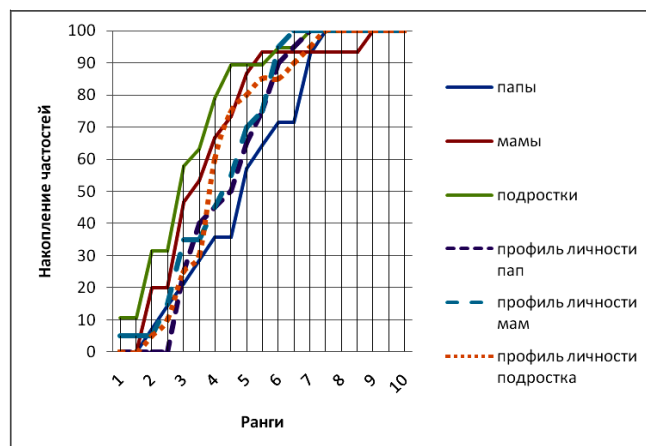


Рис. 5. Кумулятивные кривые рангов ценности «самостоятельность» у бурятских родителей и их детей-подростков на уровне убеждений и поведения

Тип ценностей **стимуляция** (Stimulation) является производным от организменной потребности в разнообразии и глубоких переживаниях для поддержания оптимального уровня активности. Биологически обусловленные вариации потребности в стимуляции, опосредованные социальным опытом, приводят к индивидуальным различиям в значимости этой ценности. Мотивационная цель этого типа ценностей заключается в стремлении к новизне и глубоким переживаниям. На уровне поведения и уровне норм кумулятивные кривые рангов ценностей сливаются в пучки у родителей и подростков. Ценность стимуляции на уровне поведения значима по сравнению с диктуемыми нормами (рис. 6).

Мотивационная цель ценности гедонизм (Hedonism) определяется как наслаждение или чувственное удовольствие (удовольствия, наслаждение жизнью). Видна тенденция отличия кумулятивной кривой профиля личности подростка от профилей его родителей (рис. 7).

Еще одна шкала опросника – достижение (Achievement). Определяющая цель этого типа ценностей – личный успех через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами. Проявление социальной компетентности (что составляет содержание этой ценности) в условиях доминирующих культурных стандартов влечет за собой социальное одобрение (рис. 8).

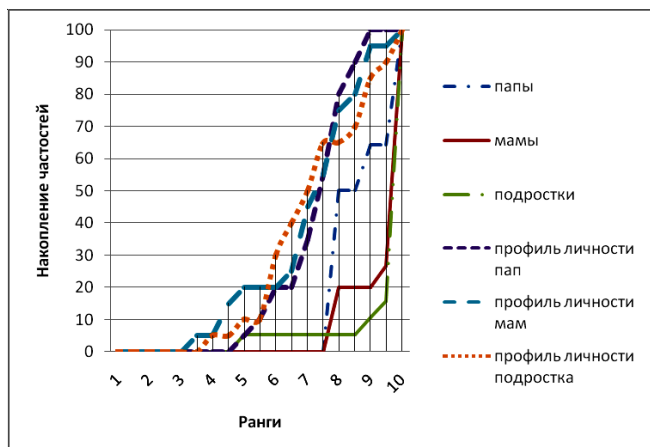


Рис. 6. Кумулятивные кривые рангов ценности «стимуляция» у бурятских родителей и их детей-подростков на уровне убеждений и поведения

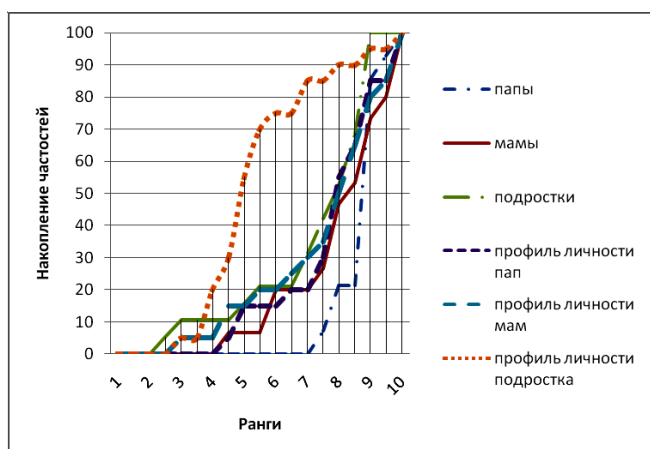


Рис. 7. Кумулятивные кривые рангов ценности «гедонизм» у бурятских родителей и их детей-подростков на уровне убеждений и поведения

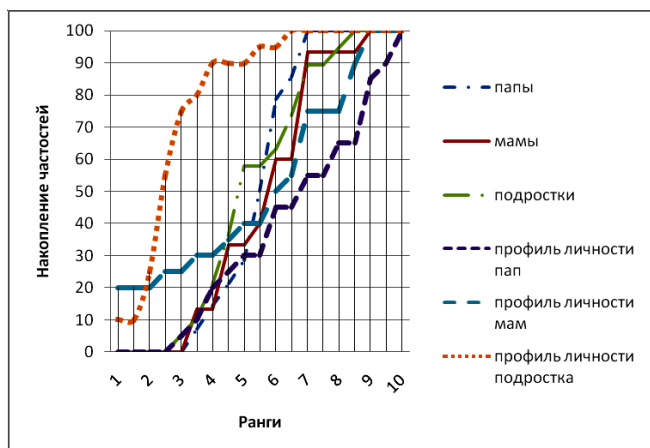


Рис. 8. Кумулятивные кривые рангов ценности «достижения» у бурятских родителей и их детей-подростков на уровне убеждений и поведения

Шварц дает следующую характеристику типу ценности «Власть» (Power). Функционирование социальных институтов требует определенной дифференциации статусов, и в большинстве случаев в межличностных отношениях в разных культурах было выявлено сочетание показателей доминантности — подчиненности. Центральная цель этого типа ценностей заключается

в достижении социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и средствами (авторитет, богатство, социальная власть, сохранение своего общественного имиджа, общественное признание). Ценности *власти* и *достижения* фокусируются на социальном уважении, однако ценности *достижения* (например, успешный, амбициозный) подчеркивают активное проявление компетентности в непосредственном взаимодействии, в то время как ценности *власти* (авторитет, богатство) подчеркивают достижение или сохранение доминантной позиции в рамках целой социальной системы (рис. 9).

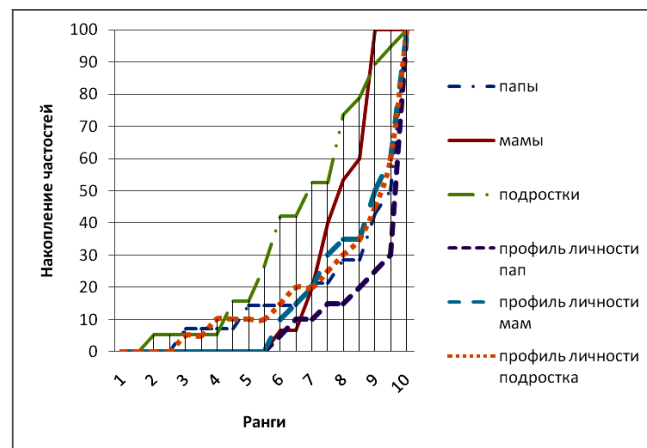


Рис. 9. Кумулятивные кривые рангов ценности «власть» у бурятских родителей и их детей-подростков на уровне убеждений и поведения

Мотивационная цель ценности *безопасность* (Security) — безопасность для других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений. Она производна от базовых индивидуальных и групповых потребностей.

По мнению Ш. Шварца, существует один обобщенный тип ценности *безопасность* (а не два отдельных — для группового и индивидуального уровня). Связано это с тем, что ценности, относящиеся к коллективной безопасности, в значительной степени выражают цель безопасности и для личности (социальный порядок, безопасность семьи, национальная безопасность, взаимное расположение, взаимопомощь, чистота, чувство принадлежности, здоровье) (рис. 10).

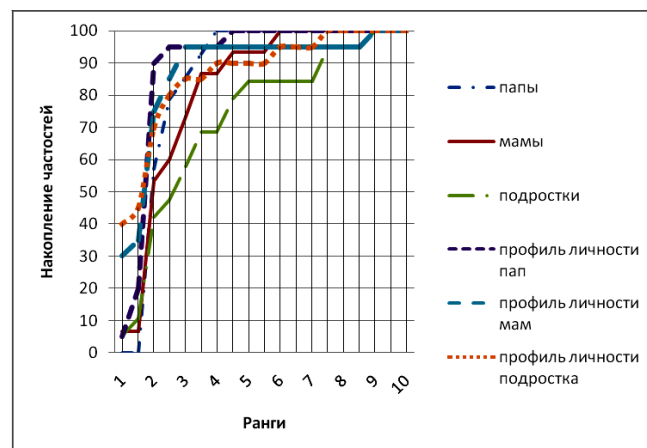


Рис. 10. Кумулятивные кривые рангов ценности «безопасность» у бурятских родителей и их детей-подростков на уровне убеждений и поведения

Обсуждение результатов. Десять типов ценностей, выделенных Шварцем, в составленном им опроснике, имеют определенную иерархию. В показателях рангов большинства типов ценностей в нашем исследовании было обнаружено незначимое различие на уровне поведения и установленных норм. Универсализм, являясь типом ценности, занимает как у родителей, так и подростков первое ранговое место. Следующее за универсализмом ранговое место занимает ценность безопас-

ности. Слияние кумулятивных кривых рангов ценности универсализм у родителей и подростков эмпирически подтверждает ценностное давление, которое осуществляется, с одной стороны, через социализацию и, с другой стороны, посредством референтной группы и традиций. Социальный порядок, безопасность семьи, национальная безопасность, взаимное расположение, взаимопомощь, чистота, чувство принадлежности, здоровье, составляющие цель безопасности для личности, в то же время определяются ценностями коллективной безопасности. В структуре этнической идентичности бурят универсализм и безопасность являются детерминирующими типами ценностей поведения и его норм.

Последние позиции в иерархии ценностей занимают типы ценностей «власть» и «гедонизм». Еще раз подчеркнем, что ценность власти фокусируется на социальном уважении. Эмпирические данные по типу ценности власть показывают устойчивость традиций. В иерархии ценностей в соответствии с представлениями о социальных нормах и родители, и подростки типу ценности «гедонизм» отдают последние позиции.

Относительно устойчивая центральная позиция у типов ценностей «конформизм» и «традиции». Такая позиция данных типов ценностей не случайна, и находит объяснение условиями трансформации социокультурных норм в ситуации преобразования общества.

Типы ценностей «добродетель» и «самостоятельность» занимают позиции первой половины диапазона результатов ранжирования. Во второй половине диапазона результатов ранжирования типов ценностей «достижения» и «стимуляция». Потребность в автономности и независимости, определяющая ранги типа ценности самостоятельность, в логике социальной жизни затеняет организменную потребность в разнообразии и глубоких переживаниях для поддержания оптимального уровня активности, лежащую в основе ценности стимуляция.

Обсуждения заслуживают шкалы типов ценностей «достижения», «гедонизм», «добродетель» и «традиции». Эмпирические данные профилей личности подростков по этим шкалам значительно отличаются от значений рангов ценностей поведения и его норм у родителей. Подростки на уровне поведения в иерархии ценностей отдают первые позиции типам ценностей «достижения» и «гедонизм» (Значимость различий на уровне $p \leq 0,05$ при $v=1$ по критерию $\chi^2_{\text{эмп}} = 5,26$ для типа ценности достижения, и $\chi^2_{\text{эмп}} = 6,51$ для типа ценности гедонизм). Причем тип ценности «достижения» в иерархии занимает 3-4 ранговую позицию. В опроснике Шварца ценность *достижения* (например, успешный,

амбициозный) подчеркивает активное проявление компетентности в непосредственном взаимодействии, а гедонизм — наслаждение жизнью, чувственное удовольствие.

У подростков кумулятивные кривые типов ценностей «добродетель» и «традиции» по профилю личности смещаются в сторону увеличения числового значения ранговых позиций. Значимость различий на уровне $p \leq 0,05$ при $v=1$ по критерию $\chi^2_{\text{эмп}} = 3,14$ для типа ценности добродетель, и $\chi^2_{\text{эмп}} = 6,71$ для типа ценности традиции. Уважение, принятие обычаев и идей, которые существуют в культуре (уважение традиций, смирение, благочестие, принятие своей участи, умеренность) и следование им на уровне поведения не совпадает с ранговыми значениями представлений о том, каким оно должно быть в рамках установленных социальных норм поведения в этносе. Добродетель как полезность, лояльность, снисходительность, честность, ответственность, дружба, зрелая любовь в подростковом возрасте еще не осознана в полной мере, и эмпирические данные могут объясняться как особенности возрастных проявлений в группе.

Выводы

1. Слияние кумулятивных кривых на уровне поведения и его норм по полученным показателям у двух поколений свидетельствует о наличии единой иерархии системы ценностей, эмпирически определяющей целостность этнической идентичности.

2. Разнящееся накопление частот рангов ценностей на уровне поведения у подростков с показателями их родителей является фактом, имеющим объяснение не только в возрастных особенностях взрослеющего поколения. Социокультурные изменения привели к трансформации иерархии системы ценностей, имеющей результатом закрепление у подрастающего поколения.

3. Такие типы ценностей как «универсализм», «самостоятельность» и «безопасность» занимают первые позиции в иерархии системы ценностей родителей подростков в бурятском этносе. Типы ценностей «власть», «гедонизм», «стимуляция» отесняются на последние позиции в иерархии системы ценностей. Полученные эмпирические факты находят объяснение в истории становления бурятского этноса, его морально-этических норм и событий современности.

4. Глобальные процессы экономики затрагивают глубинные пласты устоев бытия психологического сообщества, что выражается в изменении иерархии ценностей у подрастающего поколения.

* Работа выполнена в рамках государственного задания вузу Минобрнауки РФ проект №6.3777.2011 «Трансграничные в изменяющемся мире: культурное наследие и идентичность».

Библиографический список

1. Стефаненко, Т.Г. Социальная психология этнической идентичности: дисс. ... д-ра психол. наук. — М., 1999.
2. Леонтьев, Д.А. Лабиринт идентичностей: не человек для идентичности, а идентичность для человека // Философские науки. — 2009. — № 10.
3. Иванова, Н.Л. Психологическая структура социальной идентичности: дис. ... д-ра психол. наук. — Ярославль. — 2003.
4. Санжаева, Р.Д. Этнопсихология бурят // Вестник Бурятского государственного университета — 2011. — № 5.
5. Дугарова, Т.Ц. Этническое самосознание личности: мифологический дискурс // Вестник Бурятского государственного университета. — 2009. — № 5. Дугарова, Т.Ц. Идентификация как механизм развития этнического самосознания // Наука и школа. — 2009. — № 3.
6. Татарко, А.Н. Роль модернизации образа в трансформации этнической идентичности / А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева, М.А. Козлова // Вопросы психологии. — 2006. — № 2.
7. Карандашев, В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. — СПб, 2004.

Bibliography

1. Stefanenko, T.G. Socialnaya psikhologiya etnicheskoy identichnosti: diss. ... d-ra psikh. nauk. — M., 1999.
2. Leontjev, D.A. Labirint identichnostej: ne chelovek dlya identichnosti, a identichnost dlya cheloveka // Filosofskie nauki. — 2009. — № 10.
3. Ivanova, N.L. Psikhologicheskaya struktura socialnoj identichnosti: dis. ... d-ra psikh. nauk. — Yaroslavl. — 2003.
4. Sanzhaeva, R.D. Etnopsikhologiya buryat // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta — 2011. — № 5.
5. Dugarova, T.C. Etnicheskoe samosoznanie lichnosti: mifologicheskij diskurs // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2009. — № 5. Dugarova, T.C. Identifikaciya kak mekhanizm razvitiya etnicheskogo samosoznaniya // Nauka i shkola. — 2009. — № 3.
6. Tatarko, A.N. Rolj modernizacii obraza v transformacii etnicheskoy identichnosti / A.N. Tatarko, N.M. Lebedeva, M.A. Kozlova // Voprosih psikhologii. — 2006. — № 2.
7. Karandashev, V.N. Metodika Shvarca dlya izucheniya cennostej lichnosti: koncepciya i metodicheskoe rukovodstvo. — SPb, 2004.

Статья поступила в редакцию 02.11.12

УДК 378.1:002

Pavlov C.N. MANAGEMENT PECULIARITIES OF THE INFORMATIONAL POLICY OF THE UNIVERSITY. In the article issues of university informational policy, its strategy and tactics are considered. We take into consideration informational sphere and information needs of the consumers of the educational services. Management peculiarities of the informational policy are referred to informational competence, informational culture, the complex of personal skills. Which are required to work in a team.

Key words: informational policy, informational sphere, information needs, strategy's and tactics, media image.

С.Н. Павлов, канд. пед. наук, доц., начальник управления информации, общественных и международных связей, ФГБОУ ВПО «Магнитогорский гос. технический университет им. Г.И. Носова»,
E-mail: public@magtu.ru

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ ВУЗА

В статье рассматриваются вопросы информационной политики вуза, ее стратегии и тактики на основе учета инфосреды и инфопотребностей потребителей образовательных услуг. Выделены управленческие особенности информационной политики, к которым автор относит информационную компетентность, информационную культуру, комплекс личных способностей, необходимых для работы в команде.

Ключевые слова: информационная политика, инфосреда, инфорпотребности, стратегия и тактика, медиапортрет.

Формирование впечатлений о высшем образовательном учреждении должно, как мы считаем, основываться на подаче комплексной информации во внутреннюю и внешнюю среду, что затруднено без целенаправленной, системной информационной политики вуза. Необходимость проведения информационной политики в педагогике высшей школы обусловлена ее главной целью – эффективного достижения конкурентоспособности вуза в условиях реформирования образования и дальнейшего развития рыночных отношений.

В педагогическом аспекте информационную политику необходимо рассматривать как способность и возможность педагогического воздействия на сознание потребителей образовательных услуг в интересах формирования позитивного отношения к образовательному учреждению, связанные с удовлетворением информационной потребности абитуриентов, родителей, работодателей и других групп общественности. В узком понимании информационная политика – это спланированная деятельность по обеспечению информационных потоков в СМИ для реализации стратегической цели. Цели в информационной политике – это идеальные результаты для достижения которых осуществляется информационная деятельность и которые служат ее побудительными мотивами. [1, с. 13]. В нашем случае цели воплощают организационную и мотивационные функции во многом определяя содержание, успех или неудачу информационной политики.

Стратегическая цель в контексте конкурентоспособности вуза предполагает формирование и управление имиджем. В этом видится отдаленный результат, в получении которого большая роль отводится информационной политике. Исходя из анализа теории и практики, к основным целям информационной политики можно отнести: *обеспечение населения объективной информацией, повышение осведомленности о вузе; улучшение отношения к нему, привлечение внимания к новым специальностям, инновационным разработкам ученых; формирование намерения получить образование в этом вузе; продвижение бренда; противодействие конкурентам, предотвращение искажения информации; информационная поддержка вуза в органах власти и управления.*

Реализация целей информационной политики органами управления вузом невозможна без учета инфосреды и инфопотребностей. Понятие «информационная среда» появилось в педагогике не так давно. Термин был предложен Ю.А. Шрейдером, который рассматривал информационную среду как активное начало, воздействующее на ее участников [2].

В.И. Солдаткин дает такое определение: «... это часть педагогической системы, отражающая определенные ее связи и элементы [3]. К.Е. Марченко определяет информационную среду как системно организованную совокупность образовательных учреждений и органов управления, банков данных, локальных и глобальных информационных сетей, книжных фондов библиотек, систему их предметно-тематической функциональной и территориальной адресации нормативных документов, а также совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, реализующих образовательную деятельность [4].

Необходимо отметить, что современная информационная среда отличается насыщенностью, интенсивностью, многоканальностью влияний на человека и воспитание. Многообразие и поляриность транслируемых ценностей создают как богатые возможности, так и проблемы с ориентацией человека, опасность выбора им «неправильного» пути. Эти особенности, по нашему мнению, должны быть приняты во внимание органами управления вуза при формировании «стандартов» качества информации, направляемой в информационную среду (что не ис-

ключает, на наш взгляд, подачу информации о вузе в выгодном для нее свете).

Структура информации, предоставляемая вузом в СМИ, в идеале должна отражать потребности населения. Растущее влияние информационной среды на отдельную личность и общество в целом неизбежно вызывает необходимость осмысления существенных аспектов инфорпотребностей.

Информационные потребности личности в определении Каня Яна есть совокупность внутренних побуждений, вызванных необходимостью эффективной адаптации и самореализации в сигнально-знаковой и символическо-культурных сферах жизнедеятельности и выступают как мета-потребности, поскольку их удовлетворение служит условием реализации других основных потребностей личности социокультурного порядка (в признании социальных связей, в знании, в самоактуализации и др.). Вместе с тем, отражая характер и бесконечность человеческого стремления к постижению себя и мира, информационные потребности в своей ценности представляются еще и как мега-потребности [5]. В педагогической литературе феноменология инфорпотребностей описывается их сложной уровневой организацией как самостоятельной потребностной сферы, структура которой определяется уровнями активности субъекта: как организма, стремящегося к ориентации и адаптации в среде (ориентировочно-познавательная потребность); как социального индивида, стремящегося к социальной идентичности (потребность в компетентности и признании); как личности, стремящейся к самореализации (потребность в смысле творчества).

В педагогике признается, что существует тесная связь информационных потребностей личности с познавательной потребностью, нравственной, эстетической потребностью, потребностью самоуважения. Обобщающее значение информационных потребностей феноменологически проявляется в их действии как абсолютных, вспомогательных и спонтанных потребностей, а также в том, что они образуются как совокупность коммуникативных, мнемических, регулятивных и эстетических потребностей, которые способна удовлетворить социокультурная информация [6].

Информирование населения, с нашей точки зрения, есть социально-ориентировочная деятельность органов управления вузом по удовлетворению информационных потребностей как в целом населения, так и его отдельных социальных групп. Важным в этом случае с педагогических позиций для тех, кто управляет процессом информирования, являются два положения:

— центральным звеном в структуре социально-психологического обеспечения информационных потребностей выступает ориентация на сознание потребителя, которое представляется как сложно организованная система установочно-смысловых связей и отношений личности к текущим событиям микро- и макросреды существования, отличающейся такими свойствами, как: адресность, избирательность, валюативность, пристрастность, контактность, произвольность обращения к различной информации;

— педагогическое обеспечение развития и удовлетворения информационных потребностей личности связано с повышением аксиологической направленности содержания и методики информирования, последовательным и многосторонним стимулированием потребностной сферы потребителей как субъектов информационно-познавательной деятельности, активизацией коллективно-самостоятельных и индивидуально-самостоятельных форм активно-творческой и поисковой информационной деятельности [5].

Применительно к проектированию информационной политики, прямым образом влияющей на формирование имиджа вуза, важно выделить значимые для потребителя ценности, усиливающие интерес к информации, с одной стороны, и повышающие

имидж вуза – с другой. Имидж вуза, как считают Ю.Ю. Звездочкин Б.Ю. Сербиновский, будет позитивно воспринят людьми, если он имеет для них значимую ценность и способен повлиять на удовлетворенность при потреблении услуг или ожидания, намерения, воспользоваться услугами вуза [7].

Отметим, что информационная политика – это и управление информационными потоками. Перед ректором, пресс-службой вуза, преподавателями стоит нелегкая задача, заключающаяся не только в выработке стратегии и тактики, но и в умении подготовить, отобрать материал для СМИ, разместить его, учесть значимость информации, ее признаки и т.д. Следовательно, (рассматривая информационную деятельность как педагогическую) организаторы должны обладать информационной компетентностью. Под информационной компетентностью, мы, вслед за О.Н. Ионовой, будем понимать интегративное качество личности, системное образование знаний, умений и способности субъекта в сфере информации и информационных технологий, а также способность совершенствовать свои знания, умения става ректората, руководителей подразделений вуза. А ведь роль информационной культуры личности управленца-педагога является неотъемлемой частью его педагогической культуры, а также показатель его профессионализма. Более того, сегодня роль этого фактора постоянно возрастает для каждого человека, ибо совокупность информационных потоков вокруг него столь велика, разнообразна и разветвлена, что требует от него знания информационной среды, умения ориентироваться в информационных потоках, преодолевать информационные барьеры и т.д.

Под информационной культурой (Е.А. Медведева) понимается уровень знаний, позволяющий человеку свободно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании и способствовать информационному взаимодействию [10]. Информационная культура для организаторов информационной политики подразумевает наличие умений: *выбирать и формулировать цели; осуществлять постановку задач; выделять в информации главное и второстепенное, систематизировать и структурировать данные и знания; видеть информацию в целом, а не фрагментарно, устанавливать ассоциативные связи между информационными сообщениями; интерпретировать информацию; широко использовать моделирование для изучения различных объектов и явлений, производить анализ информационных моделей, применять различные виды формализации информации; предвидеть последствия принимаемых решений* [11; 12].

Таким образом, к особенностям управленческой деятельности в сфере информационной политики вуза следует отнести наличие к управленцам таких требований, как информационная компетентность и информационная культура.

Следует отметить, что не менее важной особенностью, по нашему мнению, является также использование в руководстве информационной деятельностью групповых форм – «команды». Обращение к стандартам высшего образования третьего поколения как раз показывает: их разработчики все активнее оперируют понятием «команда», что позволяет заключить, что этот термин в настоящее время приобретает педагогический статус.

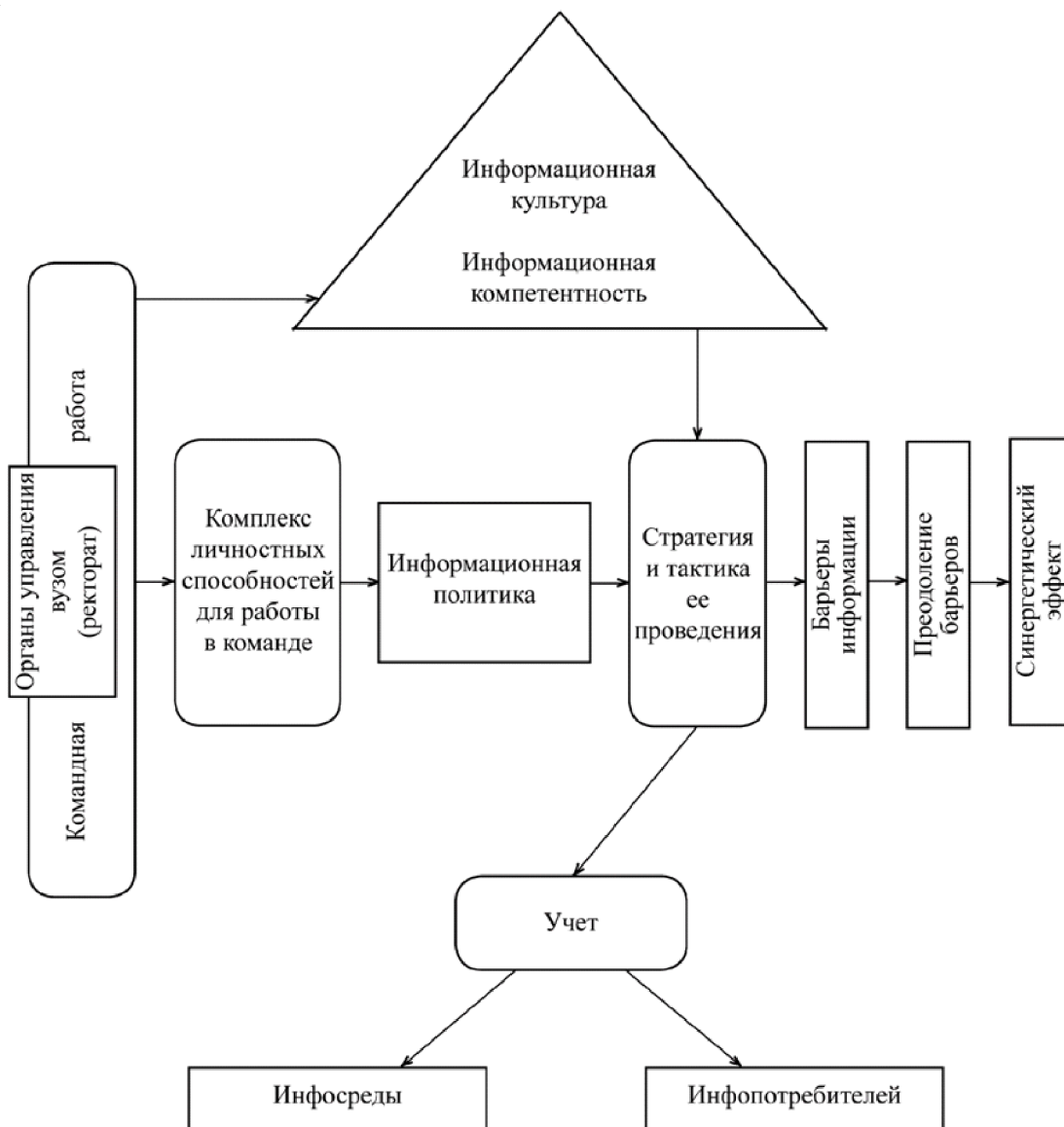


Рис. 1. Управленческие особенности информационной политики вуза

С.Д. Резник, Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская, С.Р. Хайкин, С.С. Фролов определяют команду, как группу, состоящую из профессионалов, имеющих общую цель, действующих совместно и интенсивно [13]. В.А. Михеев определяет команду как социальную группу, выделяя роль лидера, которому доверяют члены команды. Команда – это сплоченная социальная общность, члены которой имеют высокий уровень подготовки, разделяют цели, ценности, общие подходы к реализации совместной деятельности, обладают взаимодополняющими умениями, способны выполнять любые внутрикомандные роли, принимать на себя ответственность за конечные результаты деятельности. Важным качеством образования определяющим ее сущность, как отмечает С.И. Файбушевич, является синергетический эффект, проявляющийся в деятельности, основанный на многоаспектном рассмотрении решаемой проблемы, предлагаемым членами команды. На основе анализа выводов исследователей, можно заключить, что главным отличительным признаком команды, позволяющим отличить ее от прочих социальных групп является высокая степень развития, показателями которой выступают: *общая цель, общее видение, выработанные поведенческие нормы, командная миссия, сплоченность членов команды, доверие, высокая мотивация членов, профессионализм, положительное эмоциональное взаимодействие, взаимозаменяемость* (С. Танненбаум, Д. Смит, В. Ильин, Д. Катценбах, О. Матъяш, Е. Дубовская, С. Файбушевич, Дж. Уэлч, Д. Шакирова, С. Тидор, А. Журавлев, С. Р. Хайкин, В. Михеев, А. В. Сбитнев, Т. Базаров, Т. Пыrkова и др.).

При проведении информационной политики вузом ректорат, выступающий совместно с деканами, руководителями подразделений в роли единой команды должен в таком случае обладать комплексом способностей, необходимых для работы в команде. К ним ученые (А. Журавлев, Е. Иванова, Д. Базаров, К. Шекшня, В. Шкатула, С. Осипова и др.) относят коммуникативные способности к работе с информацией, организаторские способности к установлению продуктивных взаимоотношений,

интеллектуально-проектировочные способности, которые в комплексе должны помогать распознавать в коммуникации различные восприятия партнерами друг друга, создавать благоприятный коммуникативный климат, формировать прогнозы с использованием современных информационных средств, определять стимулы каждого члена команды, формировать нацеленность на эффективную работу, делать правильные выводы, создавать благоприятное впечатление, оценивать риски, формировать сценарии развития событий, аргументировать свои предложения и выслушивать предложения других людей, проявлять способность вдохновлять их на работу. Приведенные выше, на наш взгляд, особенно важно. Ибо, как показывает практика, имеется еще одна особенность, касающаяся персонализации при создании медиапортрета вуза. Так, качество образовательных услуг, управление вузом, его социальные программы и т.д. оценивая, субъекты информации непременно связывают с личностью ректора, с тем, кто этим руководит. Без показа роли лидера в управленческой деятельности вряд ли будет эффективным, убедительным медиапортрет вуза (нередко случается, что ректор скромничает и уходит от популярности, специалисту по пиару необходимо убедить его в необходимости представлять вуз в информационном пространстве). Но есть и другое недоразумение, когда только первое лицо «светится» на экранах, «мелькает» на страницах газет.

Не показывается или слабо показывается роль проректоров, деканов, других руководителей подразделений (причины могут быть самые разные: боятся руководства, не предрасположены к общению с прессой, все в делах – не до рекламы и т.д.). Задача заключается в умении найти «золотую» середину, обеспечив баланс в показе заслуг ректора и его команды в развитии вуза.

Таким образом, приведенное нами в целом указывает на необходимость учета названных нами особенностей управленческой деятельности вуза при организации информирования потребителей, что изображено нами схематично на рис. 1.

Библиографический список

1. Павлов, С.Н. Управление информацией и общественными связями для создания эффективного имиджа вуза: монография. – М., 2011.
2. Курс подготовки координаторов для системы дистанционного обучения Unit 7. Виды сред в образовании [Э/р]. – Р/д: <http://courses.urf.ac.ru/eng/g7-9.html>
3. Солдаткин, В.И. Информационно-образовательная среда открытого образования // материалы Всероссийской научно-методич. конф. – 2002 [Э/р]. – Р/д: <http://tm.ifmo.ru/im2002/db/doc/get?hes.phpcd=22>
4. Удовик, Е.Э. Информационная среда как фактор развития эстетической культуры учащихся. Педагогика искусства // Электронный журнал Российской академии образования 2011. – №2 [Э/р]. – Р/д: <http://www.art-education.ru/AE-magazinal/>
5. Кая, Ян. Информационные потребности личности и социально-педагогические условия их удовлетворения: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002.
6. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М., 1999.
7. Звездочкин, Ю.Ю. Имидж – система университета / Ю.Ю. Звездочкин, Б.Ю. Сербиновский. – Новочеркасск, 2009.
8. Ионов, О.Н. Концептуальные основы формирования информационной компетентности взрослых в системе дополнительного образования // Дополнительное профессиональное образование. – 2006 – № 4(28).
9. Тишина, С.В. Информационная компетентность как педагогическая категория // Эйдос. – 2005. – 10 сентября [Э/р]. – Р/д: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11>.
10. Медведева, Е.Н. Основы информационной культуры // Социс. – 1994. – № 11.
11. Семеновкер, Б. А. Информационная культура: от папируса до компактных оптических дисков // Библиогр. – 1994. – № 1.
12. Хангельдиева, И.Г. О понятии «информационная культура» // Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее: тез. докл. междунар. науч. конф. – Краснодар, 1993.
13. Осипова, С.И. Характеристика личности, способной к командной работе / С. И. Осипова, З.С. Окунева // Высшее образование сегодня. – 2012 – № 5.

Bibliography

1. Pavlov, S.N. Upravlenie informaciey i obshchestvennymi svyaziyami dlya sozdaniya ehffektivnogo imidzha vuza: monografiya. – M., 2011.
2. Kurs podgotovki koordinatorov dlya sistemih distancionnogo obucheniya Unit 7. Vidih sred v obrazovanii [Eh/r]. – R/d: <http://courses.urf.ac.ru/eng/g7-9.html>
3. Soldatkin, V.I. Informacionno-obrazovatel'naya sreda otrikhtogo obrazovaniya // materialih Vserossiyskoj nauchno-metodich. konf. – 2002 [Eh/r]. – R/d: <http://tm.ifmo.ru/im2002/db/doc/get?hes.phpcd=22>
4. Udivik, E.Eh. Informacionnaya sreda kak faktor razvitiya ehsteticheskoy kul'turih uchastihkhsya. Pedagogika iskusstva // Ehlektronniyh zhurnal Rossiyskoj akademii obrazovaniya 2011. – №2 [Eh/r]. – R/d: <http://www.art-education.ru/AE-magazinal/>
5. Kaya, Yan. Informacionnihe potrebnosti lichnosti i socialjno-pedagogicheskie usloviya ikh udovletvoreniya: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2002.
6. Serikov, V.V. Obrazovanie i lichnostj. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem. – M., 1999.
7. Zvezdochkin, Yu.Yu. Imidzh – sistema universiteta / Yu.Yu. Zvezdochkin, B.Yu. Serbinovskiy. – Novocherkassk, 2009.
8. Ionova, O.N. Konceptual'nihe osnovih formirovaniya informacionnoj kompetentnosti vzroslihkh v sisteme dopolnitelnogo obrazovaniya // Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie. – 2006 – № 4(28).
9. Tishina, S.V. Informacionnaya kompetentnost' kak pedagogicheskaya kategoriya // Ehjdos. – 2005. – 10 sentyabrya [Eh/r]. – R/d: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11>.
10. Medvedeva, E.N. Osnovih informacionnoj kul'turih // Socis. – 1994. – № 11.
11. Semenovker, B. A. Informacionnaya kul'tura: ot papirusa do kompaktnihkh opticheskikh diskov // Bibliogr. – 1994. – № 1.
12. Khangel'dieva, I.G. O ponyatii «informacionnaya kul'tura» // Informacionnaya kul'tura lichnosti: proshloe, nastoyathee, buduthee: tez. dokl. mezhdunar. nauch. konf. – Krasnodar, 1993.
13. Osipova, S.I. Kharakteristika lichnosti, sposobnoy k komandnoy rabote / S. I. Osipova, Z.S. Okuneva // Vihsshee obrazovanie segodnya. – 2012 – № 5.

Статья поступила в редакцию 02.11.12

УДК 88.840.302

Plusnina M.A. THE JUNIORS' VISUALIZATION ABOUT ETHIC BEHAVIOR. The relevance of the juniors' moral development is defined in the article. The outcome of experimental works in the content of the juniors' world perception is presented. The peculiar properties of the juniors' visualization about ethic behavior are disclosed.

Key words: the juniors', moral development, moral consciousness, moral judgment, ethic behavior, world-view.

М.А. Плюснина, ассистент каф. психологии Сургутского гос. педагогического университета,
г. Сургут, E-mail: plusmariya@yandex.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О НРАВСТВЕННЫХ ПОСТУПКАХ

В данной статье обозначена актуальность исследования духовно-нравственного развития младших школьников. Представлены результаты экспериментального изучения содержания мировосприятия у современных младших школьников, обучающихся по разным программам. Раскрываются особенности представлений младших школьников о нравственных поступках.

Ключевые слова: младшие школьники, духовно-нравственное развитие, моральное сознание, моральное суждение, нравственный поступок, миродействие, мировосприятие.

В последние годы возросло внимание научного сообщества к проблеме формирования и развития духовно-нравственной личности. Общество пришло к осознанному решению, что для его духовного возрождения недостаточно только знаний, транслируемых традиционным образованием, необходимо перед общеобразовательной школой поставить задачу развивать устойчивые нравственные свойства личности школьника. Но прежде чем перейти к эмоционально ценностному и гражданскому воспитанию ребенка, следует знать точку отсчета, те представления, те моральные «задатки», предпочтения, которыми уже обладает личность.

Считается, что моральное развитие включает в себя: моральное сознание (знание моральных требований, представления о нравственных качествах и нравственных эталонах); моральное поведение (моральные привычки и поступки, реальное следование моральным нормам); моральные переживания (формирование нравственных чувств, мотивационных предпочтений, моральная оценка и самооценка).

Следует отметить, что все указанные линии морального развития образуют сложное личностное новообразование, характеризующееся единством этических знаний, нравственных убеждений, чувств и потребности жить в соответствии с общечеловеческими моральными нормами. При этом моральное знание является основой дальнейшего морального развития личности.

Младший школьный возраст является сензитивным для развития сознания и характеризуется глубокими изменениями в сфере нравственных понятий, убеждений, чувств, оценок и поступков. Ведь даже обнаруженное стремление к нарушению правил у детей является ничем иным как попытками перейти от просто подражания к самостоятельному осмыслению внешних моральных требований. С помощью таких проб, а так же в ситуациях морального выбора преодолевается моральный реализм ребенка, стимулируется становление личной нравственной позиции, проявление активности в формировании собственных моральных взглядов [1; 2].

А.А. Люблинская пишет, что «... нравственное развитие ребенка невозможно обеспечить одной лишь тренировкой его в положительных поступках» [3, с. 399]. Для того чтобы они могли правильно понять и оценить поступки, они должны понимать что хорошо и что плохо, должны освоить некоторые моральные понятия. Знание моральных норм и овладение моральными ценностями является первым фактом морального индивидуального сознания, и именно знание является материалом для его формирования.

Л.И. Божович, поднимая вопрос о причинах следования моральным нормам, указывает, что первоначально ребенок поступает правильно для того, чтобы получить одобрение взрослых. В дальнейшем у него появляется первая моральная мотивационная инстанция, которая обозначается словом «надо» и выступает для ребенка не только в соответствующем знании (как поступать), но и в непосредственном переживании необходимости поступать именно так, а не иначе [4, с. 193].

С одной стороны, младший школьник еще не готов к адекватной нравственной оценке, он еще не умеет логически рассуждать, анализировать сложные жизненные факты, вскрывать причины поступков и оценивать их на основе сравнения с

нравственными идеалами. С другой, именно в данном возрасте начинается процесс активного, целенаправленного освоения научных понятий, ребенку вскрываются сложные связи и отношения объектов и явлений.

В усвоении новых нравственных понятий важное значение имеет опыт, в том числе и чувственный, и те моральные знания, которые были накоплены на предыдущих этапах развития личности. Исследования И.С. Марьенко, показали, что усвоению нравственных понятий на каждой возрастной ступени предшествует накопление необходимых представлений о различных вариациях нравственных действий и поступков, которые должны быть яркими и впечатляющими [5]. Нравственные представления образуются непосредственно в процессе соприкосновения с реальной действительностью или личного наблюдения. Благодаря формированию нравственных представлений происходит формирование основ нравственных понятий в сознании ребенка.

По мнению А.А. Люблинской, знание нравственных понятий является основой развития нравственных чувств. На этих знаниях строятся моральные суждения детей. В процессе приобретения знаний формируются элементарные моральные понятия: храбрый, честный, добрый и т.п. [6]. Каждое понятие включает в себя определенную совокупность существенных признаков. Но, очень часто младшие школьники неправильно или не точно понимают многие моральные понятия, которыми они оперируют [7]. Данное явление можно объяснить ограниченным жизненным опытом ребенка и конкретностью мышления. В результате ему сложно оценить, какое качество выступило в каждом конкретном случае как существенное – смелость или трусость, справедливость или бездушие, правдивость или грубость. Сложность заключается и в том, что в зависимости от ситуации или условий примерно схожие поступки могут по-разному оцениваться с точки зрения их нравственной характеристики. Поэтому для «правильного» понимания основных нравственных категорий школьник должен научиться анализировать поступки и делать соответствующие обобщения.

С целью выявления представлений младших школьников о нравственных поступках и мотивах было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие дети (с первого по четвертый класс), обучающиеся по программам «Школа 2100» и традиционной программе обучения (далее Школа 2100 и школа ТО). Общий объем выборки – 358 человек.

Для выявления знаний о нравственных нормах и правил поведения в различных ситуациях и последствий разных поступков для самого ребенка и других людей была использована методика описания поведения в воображаемых ситуациях нравственного конфликта. С помощью методики мы определяли:

1. Ведущую ориентацию школьников в ситуациях нравственного конфликта (на основании продолжения рассказа и выбора альтернатив) и выделили три основных вида ориентации:

- на себя – решение проблемы в пользу собственных интересов без учёта интересов партнёра.
- сбалансированная ориентация – стремление к реализации собственных интересов, но с учётом интересов другого.
- на других – отказ от собственных интересов в пользу интересов другого.

2. Уровень развития моральных суждений (на основании анализа категории «мотив» и «оценка»):

- стадия власти и авторитета (сделал так, чтобы не ругали; скрыл поступок, потому, что будут ругать);
- стадия инструментального обмена (дал кубики, он ему потом тоже даст);
- стадия конвенциональной морали – ориентация на менее значимых других, конформность (потому, что он его друг; ему стало стыдно, он сказал правду, а за правду не ругают);
- стадия «закона и порядка» – ориентация на поддержание установленных правил и формального порядка (так нужно делать, по-другому нельзя).

Остановимся на полученных результатах подробно.

Для большинства первоклассников присуща ориентация «на других» в ситуации нравственного выбора (85,4% Школа 2100 и 82,6% школа ТО). Такие дети в своих вариантах решения той или иной ситуации указывают на готовность помочь другому, порой в ущерб собственным интересам (помочь упавшему ребенку дойти до дома, поделиться кубиками, защитить малышек и т.п.). Готовы помочь другому, но при этом учитывать собственные интересы и запреты взрослых 17,4% опрошенных школы ТО и 14,6% – Школы 2100 (не могут пройти мимо котенка, который не может слезть с дерева, но не решаются нарушить мамин запрет и поэтому используют другие пути выхода из сложившейся ситуации).

Анализ рассказов второклассников, обучающихся по программе «Школа 2100», показал, что для 82,2% школьников характерна ориентация на других, в школе с традиционным обучением – 56,5%. В своих ответах они отказываются от своих интересов в пользу интересов других (защитить малышек от большого мальчика; помочь ребенку дойти до дома, даже если сам хочет продолжать игру). 28,5% школьников ТО и 15,6% Школы 2100 имеют сбалансированную ориентацию, они стремятся реализовать собственные интересы, но с учетом интересов других (дать кубики, если имеются лишние; посочувствовать малышу и договориться с ним, что как только игра закончится, они пойдут домой; спасти котенка и в то же время не нарушать мамин запрет). Ориентация «на себя» выявлена только у 4,3% Школа 2100 и 13% – школа ТО. Эти дети решают проблему в пользу собственных интересов, без учета интересов партнера. Различия в типах ориентации у школьников, обучающихся по традиционной программе и программе «Школа 2100», подтверждают использование t-критерия ($t = 2,97$ при $p = 0,004$). Существуют различия в типе решения отдельных задач, школьниками, обучающимися по разным программам, в частности в ситуации с разбитой игрушкой школьники, обучающиеся по программе «Школа 2100» чаще дают ответ «признаться», а второклассники, обучающиеся по традиционной программе – ответ «сказать, что сделал не ты» ($t = -3,03$ при $p = 0,003$).

Результаты, полученные при анализе ответов школьников третьих классов, позволяют сделать вывод, что у 75,6% опрошенных школы ТО и 65,9% Школа 2100 преобладает ориентация на других. Готовность решать проблемы других с учетом собственных интересов демонстрируют 29,3 третьеклассников школы ТО и 34,1% Школы 2100. Направленность «на себя» встречается лишь в отдельных рассказах (взять себе забытую игрушку, т. к. её все равно оставили, сказать, что игрушку разбил кто-то другой) у 17,1% школьников обучающихся по традиционной программе.

Значимые различия между школьниками, обучающимися по разным образовательным программам, наблюдаются при решении третьего типа ситуаций ($t = -3,85$ при $p = 0,000$), в ответах третьеклассников, обучающихся по традиционной программе, чаще встречается ориентация на себя (51,2% опрошенных). Имеются так же различия и в разрешении отдельных ситуаций. Продолжая рассказ №2, школьники, обучающиеся по традиционной программе, чаще стараются разрешить ситуацию в свою пользу (скрыться, сказать на другого, спрятаться); третьеклассники, обучающиеся по программе «Школа 2100» выбирают такие варианты, как: признать себя безоговорочно и признать себя при благоприятных обстоятельствах ($t = -3,03$ при $p = 0,003$). Кроме того, школьники «традиционных классов», часто (39%) затрудняются в определении действий героя в ситуации №7, в то время, как дети развивающих классов ориентируются на помощь другим ($t = -3,45$ при $p = 0,001$). Выявлены так же различия в направленности личности учащихся вторых и третьих классов ($t = -2,16$ при $p = 0,033$).

Результаты опроса четвероклассников, обучающихся по традиционной программе, мало чем отличаются от результатов опроса школьников, обучающихся по программе «Школа 2100».

Среди школьников сохраняется преобладание направленности третьего типа. Ответы, свидетельствующие о стремлении к реализации собственных интересов с учетом интересов других у 16% (всех опрошенных).

Для изучения уровня развития моральных суждений детям предлагались ситуации, которые условно можно разделить на три группы: первая группа касается морального выбора во взаимодействии со сверстниками (рассказ 4 – 7); вторая группа – выбора модели поведения в ситуации взаимодействия с взрослыми (рассказы 2 и 3); третья группа – нет реального объекта взаимодействия, ребенка никто не видит (рассказ 1). В результате анализа полученных данных была обнаружена гетерохронность развития моральных суждений.

Значимых различий в уровне развития моральных суждений первоклассников, обучающихся по разным образовательным программам, выявлено не было. Школьники в большинстве случаев (64% опрошенных) ориентируются на соблюдение фиксированных правил и значимых других. 26,5% школьников по ТО и 31,5% по Школе 2100 готовы к выполнению «правильных» действий, но в обмен на какие-то блага (а он ему тоже потом даст поиграть). У остальных детей уровень развития моральных суждений соответствует стадии «власти и авторитета» (он не хотел, чтобы родители ругали, наказывали).

Изучая уровень развития моральных суждений у второклассников, было обнаружено, что 93,3% опрошенных, обучающихся по программе «Школа 2100», и 71,7% по традиционной программе находятся на стадии «конвенциональной морали». Дети объясняют свои поступки ориентацией на значимых других (он ему друг был), стыдом перед осуждением с их стороны (ему стало стыдно); пониманием положения других (ему стало жалко). Значимость различий в уровне развития моральных суждений второклассников составляет $t = 2,55$ при $p = 0,012$. 19,6% второклассников, обучающихся по традиционной программе, находящихся на стадии инструментального обмена (в отличие от 4,4% школьников, обучающихся по программе «Школа 2100»), 8,7% – на стадии власти и авторитета (против 2,2%). Данные испытуемые в своих поступках чаще руководствуются эгоистическими соображениями взаимной выгоды и обмена, хотя в некоторых ситуациях встречаются суждения четвертой стадии – стадии «закона и порядка». Это характерно для седьмого рассказа, детей в своих ответах указывают на то, что мальчик стал защищать малышек, потому, что старший поступал неправильно, нельзя обижать маленьких и т.п.

Обнаружены значимые различия в типе решения отдельных ситуаций: ситуация №1 (большее количество детей, обучающихся по традиционной системе, демонстрируют ответы, типа «хорошо то, что мне хорошо») – $t = 2,25$ при $p = 0,027$; ситуация №2 (ответы детей, обучающихся по традиционной системе, можно интерпретировать как показатели первого уровня морального развития) – $t = -3,79$ при $p = 0,000$; ситуация №7 (большее количество школьников «традиционной системы» говорят о недопустимости нарушения нормы – стадия закона и порядка, в то время, как школьники «Школы 2100» интерпретируют поведение с точки зрения конвенциональной морали) – $t = -3,43$ при $p = 0,001$.

Несколько иные данные, касающиеся уровня морального развития, получены при обследовании третьеклассников. Анализ ответов позволяет утверждать, что 90,2% опрошенных по программе Школа 2100 и 75,6% – школы ТО находятся на стадии «конвенциональной морали». Такие дети в качестве причин поступков героев называют выполнение определенной роли (добрый, хороший, друг), понимание положения другого. Вместе с тем, обнаружена значимость различия между школьниками с разными программами обучения ($t = -2,04$ при $p = 0,019$) находящихся на стадии инструментального обмена (24,4% школьников ТО против 9,6% Школы 2100). Различия обнаружены и при объяснении отдельных поступков. В ситуации №2 обучающиеся «развивающих» классов дают такие ответы, которые позволяют говорить о том, что они находятся на стадии «конвенциональной морали», а школьники «традиционных» – на стадии власти и авторитета. Существуют различия в уровне развития моральных суждений школьников 2-х и 3-х классов ($t = -2,33$ при $p = 0,022$).

Анализ ответов школьников четвертого класса позволил говорить об идентичности результатов полученных при опросе школьников, обучающихся по разным программам. Большинство ответов (69,6% школьников традиционного обучения и 74,4% – Школа 2100) позволяют утверждать о том, что у данных учащихся уровень развития моральных суждений соответствует стадии конвенциональной морали. Вместе с тем, среди учащихся встре-

чаются и те, уровень развития моральных суждений которых относится к первой (14% Школы 2100 и 13% школа ТО) и второй стадии (4% в обеих школах). Лишь у 2% всех опрошенных школьников уровень развития моральных суждений находится на стадии закона и порядка. В своих ответах они объясняют поступки героем соблюдением общепринятых норм и правил: «нельзя брать чужое», «нельзя врать, обманывать», «нужно помогать младшим» и т.п.

Но имеются различия между школьниками, обучающимися по разным программам в объяснении отдельных поступков. Школьники, обучающиеся по традиционной программе, в 34,7% затрудняются дать какое-либо объяснение поступкам героя в задаче №2 ($t = -2,25$ при $p = 0,027$). Отвечая на вопрос задачи №5, четвероклассники, обучающиеся по программе «Школа 2100», чаще демонстрируют ответы, которые можно отнести к показателям нулевой стадии развития моральных суждений ($t = -2,33$ при $p = 0,022$). «Традиционные» классы испытывают трудности в объяснении поступков героев в шестой ($t = -4,63$ при $p = 0,000$) и седьмой задаче ($t = -4,25$ при $p = 0,000$).

Следующим этапом нашей работы было изучение предположений мировоззрения младших школьников с помощью методики С.Ю. Семеновой. Данная методика позволила выявить направленность личностного развития младшего школьника, его отношение к окружающему миру, активность жизненной позиции, способы эмоционального реагирования, а также основные особенности его мировоззренческой и мотивационно-потребностной сферы.

Сочетание различных показателей активности жизненной позиции и эмоциональной ориентации позволило нам выделить четыре типа предпочитаемого образа миродействия у детей младшего школьного возраста.

Первый тип (группа А) характеризуется активным миродействием с ориентировкой на благоприятные аспекты окружающего мира. Этот тип связан с желанием создать что-то новое и хорошее. Дети этой группы на вопрос: «с чего бы ты начал изменять мир?» не дают ответ «Не знаю», «Не могу». У них отсутствуют ответы, свидетельствующие о страхе быть слабым, открытым миру. К этому типу относятся 10,8% первоклассников, 20% школьников вторых классов, 26,8% школьников третьих классов, 16,3% школьников четвертых классов, обучающихся по программе «Школа 2100»; 10,4% учащихся первых классов, 8,7% учащихся вторых классов, 17,07% учащихся третьих классов, 6,5% учащихся четвертых классов традиционной системы обучения.

Второй тип (группа Б) отличается реактивным миродействием с ориентировкой на благоприятные аспекты окружающего мира. Такие дети описывают фантастические преобразования мира, которые часто касаются их самих: «Я хочу быть феей», «Хочу иметь все игры на земле», «Хочу получить волшебную палочку» или «Хочу миллион рублей», «Дом на Рублёвке» и т.п. Выбор предпочитаемого растения и животного обусловлен его красотой, а не полезностью. Выбор отвергаемого животного или растения, напротив – не красотой. К типу Б нами были отнесены 81,3% первоклассников, 73,3% второклассников, 72,1% четвероклассников, обучающихся по программе «Школа 2100». Среди школьников, обучающихся по традиционной программе данный тип мироощущения характерен для 80,4% первоклассников, 60,8% второклассников, 65,8% третьеклассников, 65,2% четвероклассников. Следует отметить, что это самый многочисленный тип и большинство школьников разных

классов и программ обучения имеют именно такой предпочитаемый образ миродействия. Такой образ не плох, но характеризует пассивную, наблюдательную позицию ребёнка по отношению к окружающему миру.

Третий тип (группа В) – реактивное миродействие, ориентированное на неблагоприятные аспекты мира. У детей этой группы много ответов, свидетельствующих о страхе перед угрозой существования: «Не хочу быть ромашкой, у неё обрывают лепестки», «Хочу быть маленьким насекомым, чтобы люди меня не видели», «Не хочу быть оленем, его может съесть волк» и т.п. Среди школьников «развивающих» классов данный тип мироощущения встречается у 7,9% первоклассников, 6,7% второклассников и 4,6% четвероклассников, у учащихся третьих классов данный тип не был выявлен. У обследуемых детей, обучающихся по традиционной программе тип В выявлен у 9,2% опрошенных первоклассников, 26,08% второклассников, 7,3% третьеклассников, 2,2% четвероклассников. Данный тип мироощущения характерен, прежде всего, для мальчиков.

Четвёртый тип (группа Г) не встречается у школьников первых, вторых и третьих классов, обучающихся по программе «Школа 2100», среди учащихся четвертых классов тип Г отмечен у 6,9% опрошенных. Среди испытуемых «традиционных» классов мироощущение типа Г встречается у 4,3% второклассников, 9,7% третьеклассников, 26,08% четвероклассников. Дети данной группы характеризуются активным образом миродействия, направленным на неблагоприятные аспекты окружающего мира и самого себя. В их ответах звучит желание быть сильным и злым: «Хочу стать супер злодеем», «Хочу убить врагов» и т.п.

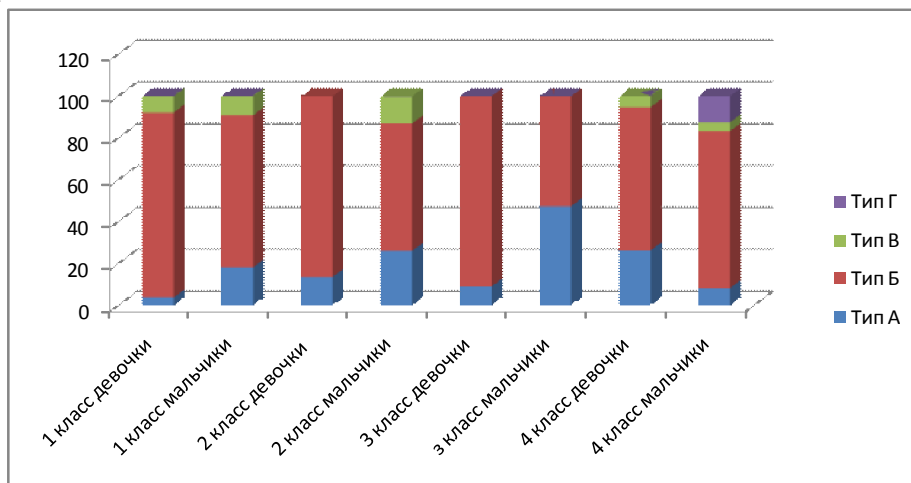


Рис. 1. Распределение испытуемых в зависимости от предпочитаемого образа мировосприятия (Программа «Школа 2100»), %

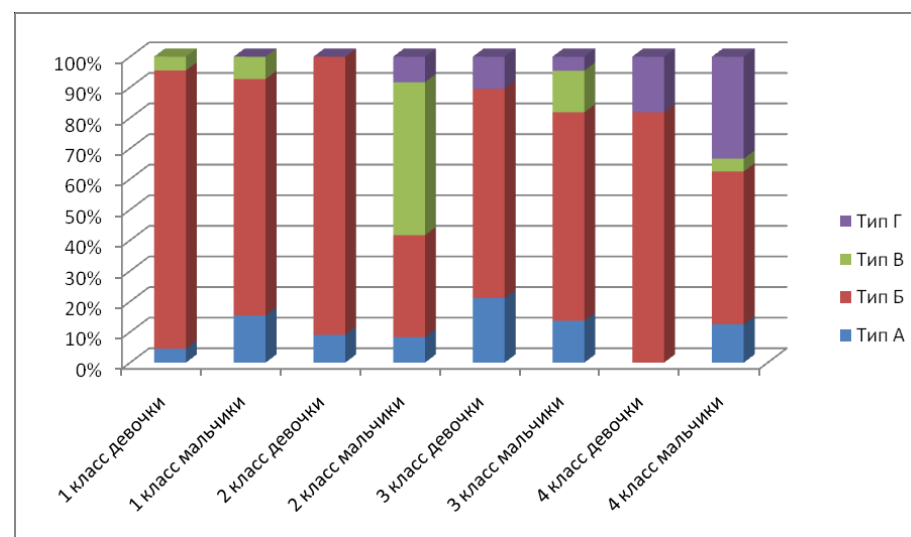


Рис. 2. Распределение испытуемых в зависимости от предпочитаемого образа миродействия (традиционное обучение), %

Использование таблиц сопряженности показало наличие достоверной взаимосвязи между типом обучения и выбираемым типом миродействия ($\chi^2 = 32,48$ при $p = 0,000$).

Гендерные различия в типах предпочитаемого образа миродействия у школьников, обучающихся по программе Школа 2100, представлены на рис. 1.

Можно отметить, что, хотя основным и предпочитаемым типом является реактивное миродействие, ориентированное на благоприятные аспекты мира, некоторые различия всё же существуют. Так у учащихся третьих классов не встречается тип В (реактивное миродействие, ориентированное на неблагоприятные аспекты мира) и тип Г (активное миродействие, ориентированное на неблагоприятные аспекты мира и самого себя). Тип Г был обнаружен только у мальчиков, обучающихся в четвёртом классе (12,5%). Такие дети в качестве предпочитаемого животного выбирают агрессивного хищника «Хочу быть львом, потому что он хищник», «В волка, потому что он сильный», «В льва, он злой и свирепый». Изменения мира они начинают с разрушения, уничтожения: «Ограбить магазин телефонов», «Уничтожил тварей в реке», «Убил америкосов». Результаты анализа ответов учащихся вторых и третьих классов показывают, что мальчики чаще, чем девочки выбирают активное миродействие, а не пассивное созерцание, ориентированное на благоприятные аспекты мира (26,08% мальчиков второклассников и 47,4% мальчиков третьеклассников). В четвёртом классе напротив, активное предпочитаемый образ активного миродействия типа А встречается в 26,3% ответов девочек и в 8,3% ответов мальчиков. Гендерные различия образа миродействия не являются значимыми, но подтверждается достоверность различий между предпочитаемым образом миродействия у учащихся третьих и четвёртых классов ($t = -2,42$ при $p = 0,018$).

Изучая результаты исследования мировосприятия школьников, обучающихся по традиционной программе, были также выявлены гендерные различия (рис. 2). Значимые различия наблюдаются в предпочитаемом образе миродействия у мальчиков и девочек вторых классов ($t = -3,96$ при $p = 0,000$). Девочки-второклассницы в большей степени ориентированы на благоприятные аспекты окружающего мира и реактивное миродействие (90,9%). Эти девочки хотят стать феями, играть и веселиться, хотя имеют крылья (так девочки отвечают на вопрос о заветных желаниях). Предпочитаемое растение или животное они выбирают по принципу красоты – некрасивости, встречается так же и выбор «волшебных» животных. Свободное время желают потратить на игры и прогулки, катание на роликах, компьютер. Только 9,09% второклассниц можно отнести к первому, активному типу.

Половина мальчиков-второклассников выбирают реактивное миродействие, ориентированное на неблагоприятные аспекты мира и самого себя. Они выбирают растения и животные, которые не позволяют им быть слабыми и беззащитными (динозавр – он большой, дерево – оно большое; не хочу быть тараканом – их убивают). Заветные желания формулируются в негативной форме (убрать преступников).

Среди учащихся третьих классов 68,42% девочек и 68,18% мальчиков присущее реактивное миродействие с ориентацией на благоприятные аспекты мира и самого себя. На вопрос «Чем бы вы стали заниматься, если у вас будет времени столько, сколько нужно?» отвечают – «Гулял», «Играл в компьютер», «Кататься на велосипеде и на роликах» и т.п. Предпочитаемые животные ласковые, пушистые, красивые, отвергаемые – «противные», «с дурным запахом». Заветные мечты зачастую сказочные – «разговаривать с животными», «чтобы у меня исполнились все желания» и др. Среди девочек данной возрастной группы 10,52% выбирают активный тип, ориентированный на неблагоприятные аспекты мира – они желают «уничтожить терроризм», стать

«змеёй, потому что у неё есть яд», «мухомором, его не могут съесть люди», не хотят быть «подорожником, его рвут и толчут», «блохой, она маленькая», «травой, она маленькая». Свои желания такие дети часто не могут назвать.

В отличие от третьеклассников предпочитаемый образ миродействия девочек, обучающихся в четвёртом классе – реактивный, с ориентировкой на благоприятные аспекты мира (81,8%). Активный тип выбирают 18,8% опрошенных школьниц, но эта активность связана с ориентацией на неблагоприятные аспекты мира и самого себя. Мальчики в 13,63% случаев выбирают активный тип, ориентированный на благоприятные аспекты мира. Среди мальчиков в 36,6% случаев встречаются ответы, свидетельствующие о выборе активного миродействия, связанного с неблагоприятными аспектами мира и самого себя.

Достоверные различия в предпочитаемом образе миродействия существуют между школьниками третьих и четвёртых классов ($t = -1,99$ при $p = 0,047$).

Используя коэффициент корреляции Пирсона, была определена взаимосвязь между описанными показателями. Обнаружена положительная взаимосвязь между типом обучения и типом мировосприятия ребёнка ($r = 0,28$ при $p = 0,001$). С помощью кластерного анализа были определены три группы школьников в зависимости от показателей духовно-нравственного развития.

В первую группу вошли испытуемые с первым и вторым уровнем развития моральных суждений (стадия власти и авторитета и стадия инструментального обмена); ведущей ориентацией на решение собственных проблем без учета интересов партнера и сбалансированной ориентацией; тип мировосприятия – «В» и «Г» (24% опрошенных).

Во вторую группу вошли школьники со вторым и третьим уровнем развития моральных суждений (стадия инструментального обмена и стадия конвенциональной морали), ведущей ориентацией «на других» – направленность на решение проблем партнера, тип мировосприятия – реактивное миродействие с ориентировкой на положительные аспекты мира (50% школьников).

Третью группу составили испытуемые с третьим и четвертым уровнем развития моральных суждений (стадия конвенциональной морали и стадия «закона и порядка»), направленность на решение интересов партнера; реактивным и активным типом мировосприятия, ориентированным на благоприятные аспекты мира и самого себя (26% испытуемых).

Таким образом, полученные результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Ведущей ориентацией личности в младшем школьном возрасте является ориентация «на других» (77,4% всех опрошенных). Ориентация «на себя» чаще встречается у детей, обучающихся по традиционной программе. При переходе из класса в класс тип ориентации несколько изменяется – появляется ориентация «на себя» и увеличивается количество детей со сбалансированной ориентацией.

2. В обследованной выборке встречаются разноразвитость и гетерохронность развития моральных суждений. У школьников встречаются все уровни их развития – власти и авторитета, инструментального обмена, конвенциональной морали, стадия «закона и порядка». Вместе с тем у детей в решении разных ситуаций морального выбора может встречаться разный уровень развития моральных суждений. Отмечены так же гендерные различия в сформированности данного показателя.

3. Младшие школьники отличаются позитивным мировосприятием, они ориентированы на благоприятные аспекты окружающего мира, но характеризуются реактивным типом миродействия. Обнаружены возрастные и гендерные различия в типе мировосприятия, а так же различия у школьников, обучающихся по разным образовательным программам.

Библиографический список

1. Пиаже, Ж. Моральное суждение ребенка. – М., 2006.
2. Пиаже, Ж. Суждение и рассуждение ребенка. – СПб., 1997.
3. Люблинская, А.А. Детская психология. – М., 1971.
4. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб., 2008.
5. Марьенко, И.С. Нравственное становление личности школьника. – М., 1985.
6. Люблинская, А.А. О моральных представлениях и моральных привычках // Психология дошкольника: хрестоматия / сост. Г.А. Урунтаева. – М., 1998.
7. Капустина, Н.Г. Этическое сознание младших школьников // Начальная школа. Плюс до и после. – 2006. – № 3.

Bibliography

1. Piazhe, Zh. Moralnoe suzhenie rebenka. – M., 2006.
2. Piazhe, Zh. Suzhenie i rassuzhenie rebenka. – SPb., 1997.
3. Lyubinskaya, A.A. Detskaya psikhologiya. – M., 1971.

4. Bozhovich, L.I. Lichnostj i ee formirovanie v detskom vozraste. – SPb., 2008.
5. Marjenko, I.S. Nравственное становление личности школьника. – М., 1985.
6. Lyublinskaya, A.A. O moraljnykh predstavleniyakh i moraljnykh privychkakh // Psikhologiya doskoljnika: khrestomatiya / sost. G.A. Uruntaeva. – М., 1998.
7. Kapustina, N.G. Ehticheskoe soznanie mladshikh shkolnikov // Nachaljnaya shkola. Plyus do i posle. – 2006. – № 3.

Статья поступила в редакцию 02.11.12

УДК: 372.851

Rozanova S.A. TO A QUESTION OF THE THEORY AND A TRAINING TECHNIQUE TO MATHEMATICS AT THE HIGHER TECHNICAL SCHOOL. One of the possible approaches to the creation of the holistic theory of teaching mathematics at Technical High School was proposed.

Key words: theory and methodology, mathematical culture, universities of engineering and technical profile, quality of mathematics education.

С.А. Розанова, д-р пед. наук, проф. каф. высшей математики Московского гос. института радиотехники, электроники и автоматики (технический университет), ученый секретарь Научно-методического совета по математике министерства образования и науки РФ, г. Москва, E-mail: srozanova@mail.ru

К ВОПРОСУ О ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ВЫСШЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

Предложен один из возможных подходов к созданию целостной теории обучения математике в высшей технической школе.

Ключевые слова: теория и методика обучения, математическая культура, вузы инженерно-технического профиля, качество математического образования.

Выдающийся математик С.М. Никольский значительное внимание уделяет проблемам математического образования в вузах инженерно-технического профиля. Он неоднократно высказывал мысль о том, что преподавать математику инженерам нужно иначе, чем будущим математикам в классических университетах, сохраняя при этом фундаментальность образования. Эта идея С.М. Никольского привела меня к рассмотрению поставленной проблемы.

Современное состояние математического образования и математической культуры в вузах инженерно-технического профиля

Уровень и качество математической подготовки специалистов-выпускников вузов рассматриваемого профиля в настоящее время нуждается в совершенствовании. Среди существующих многих причин выделим несколько основных:

- понижение уровня математической подготовки в школах и техникумах;

- отсутствие действенного механизма профессиональной ориентации в школе, в результате чего значительная часть молодежи оказывается не определившей своего призвания и формально приобретает специальность;

- учебный процесс по математике в большинстве технических вузов, а также в некоторых вузах других профилей, направлен на изложение «чистой» математики при недостаточном внимании к её приложениям; в результате студенты, видя оторванность математики от их профессии, считают её изучение ненужным или необязательным, теряют к ней интерес;

- общетехнические и специальные кафедры часто нарушают принцип преемственности, например, в курсовых и дипломных проектах недостаточно используют математические методы; не учат студентов математическому моделированию профессиональных задач (впрочем, так же, как и математические кафедры);

- отсутствие у многих преподавателей математических, общетехнических, специальных и других кафедр психолого-педагогической подготовки.

Основные идеи в области теории и методики обучения математике в технической школе

Основные идеи совершенствования процесса обучения математике в высшей технической школе, предложенные в монографиях, докторских и кандидатских диссертациях, статьях и докладах многих исследователей можно условно классифицировать по следующим направлениям:

1. Обеспечением фундаментальности математического образования в технических вузах должны заниматься математические кафедры, прикладными аспектами – специальные и общепрофессиональные кафедры.

2. Усиление профессиональной направленности обучения математике на математических кафедрах через:

- содержательный компонент (математическое моделирование профессиональных задач, создание банка задач межпредметного характера);

- методический компонент (проблемное, контекстное обучение, самостоятельная исследовательская деятельность, сочетание коллективных и индивидуальных форм обучения);

- мотивационно-ценностный компонент.

3. Оптимальное сочетание фундаментальности и профессиональной направленности математических курсов в технических вузах.

4. Формирование математической культуры студентов технических вузов.

5. Совершенствование содержания курса высшей математики.

6. Компьютеризация обучения математике.

7. Различные виды организации самостоятельной работы студентов, развитие познавательной самостоятельности с помощью WEB-технологий.

8. Интенсификация учебного процесса по математике.

9. Формирование математической элиты технического вуза, работа с одаренными студентами.

10. Фундирование и наглядное моделирование содержания математического образования.

Все это многообразие важных и нужных исследований пока не привело к созданию теории и методики обучения математике в высшей технической школе, хотя соответствующие шаги и предпосылки содержатся во всех работах по упомянутым направлениям. Даже для средней школы, где количество методик, монографий, учебников и методических разработок на порядок превышает высшую школу, создание аналогичной теории ещё в начальной стадии.

Однако, к созданию методик, которые бы были рекомендованы и использовались в технических вузах разного уровня (то есть с количеством часов по математике до 300 час; более 300 до 600-700 часов; от 700 часов и выше) следовало бы стремиться и, в конечном итоге, – к разработке теории обучения математике во вузе.

Попробуем описать некоторые, необходимые с нашей точки зрения, основные направления, инварианты теории обучения математике в техническом вузе. Прежде всего, эта теория должна содержать следующие аспекты:

- исторические; философские; психологические; предметные; логические; дидактические, профессионально-прикладные, духовно-нравственные.

Исторический аспект. Краткий экскурс в историю зарождения математического образования, математической культуры,

методики преподавания математики в России и за рубежом. Великие методисты, педагоги. Глубокий анализ накопившихся работ, основных направлений исследований.

Философский аспект. Философия математического образования. Философия математической культуры.

Психологический аспект. Психология интеллекта, мышление, его виды. Математическое мышление. Инженерное (техническое) мышление. Развитие мышления. Возможно ли развитие инженерного мышления при обучении математике?

Предметные аспекты. Выделение ядра предмета (базовая часть) и вариативной части.

Дидактические аспекты. Содержание курса высшей математики. Принципы обучения (общие дидактические и частные). Закономерности. Основные понятия и определения. Дидактическая модель (возможно, модели) обучения математике в техническом вузе.

Логические аспекты. Необходимость и достаточность. Логические внутриматематические и межпредметные связи. Нужна ли логика будущему инженеру?

Профессионально-прикладной аспект. Введение профессиональных и других прикладных задач; составление их математических моделей. Методы решения.

Духовно-нравственные аспекты. Духовно-нравственный компонент воспитания студентов при изучении математических курсов.

Возможные концептуальные положения теории и обобщенной дидактической модели обучения математике в техническом вузе.

Ниже предлагается один из возможных подходов к созданию элементов теории обучения математике в техническом вузе, основанный на следующих положениях [1]:

- математическая культура – неотъемлемая часть общечеловеческой, профессиональной культуры;

- преподаватель математики – носитель и проводник математической культуры;

- формирование математической культуры студентов – закономерность учебного процесса по математике в современном вузе рассматриваемого профиля, базирующаяся на следующих дидактических принципах: оптимального сочетания фундаментальности и прикладной направленности, целенаправленности, моделирования, развития математической интуиции, мотивации, неформальной строгости, универсальности, уровня развития интеллекта, самообучения и самовоспитания.

Принцип неформальной строгости, универсальности, уровня развития интеллекта, самообучения и самовоспитания введены автором данной статьи в [1].

Такое видение учебного процесса по математике позволит: обеспечить единство математического, профессионального, духовно-нравственного и интеллектуального развития личности, создать целостную методическую систему, направленную на улучшение качества образовательного процесса в вузах указанного профиля.

Учитывая, что математика необходима практически всем профессиям, прежде всего, связанным с естественными науками, техникой, экономикой, но также в современном мире – и лингвисту, историку, социологу, врачу, политику, приведем некоторые определения из универсального понятийного аппарата, введенного автором данной статьи в [1].

Математическая культура студента высшего учебного заведения – приобретенная система математических знаний, умений и навыков, позволяющая использовать их в быстро меняющихся условиях профессиональной, общественно-политической



Рис. 1. Дидактическая модель профессиональной направленности обучения математике в техническом вузе на основе выявления интегративно-модульного компонента

и социально-экономической деятельности, повышающая духовно-нравственный потенциал и уровень развития интеллекта.

Формирование математической культуры – это целенаправленно организованный и систематически осуществляемый процесс овладения ею.

Так сформулированные понятия математической культуры и её формирования позволяют ввести в рассмотрение, кроме деятельности профессиональной, аспект общественно-политической, духовно-нравственной и социально-экономической деятельности личности, а также учесть развитие интеллекта с помощью математики.

Под уровнем развития интеллекта будем понимать умение принимать правильные решения в условиях дефицита или избытка информации; скорость принятия решений рассмотрим как один из критериев его оценки.

Уровень развития интеллекта зависит от сформированности многих факторов: математического мышления, профессионального мышления, нравственного и эстетического развития, мировоззрения, способности к саморазвитию и семи качеств ума (счетная способность, речевая гибкость, речевое восприятие, пространственная ориентация, память, способность к рассуждению, скорость восприятия информации и принятия решения).

Чем более сформированы посредством математики указанные факторы и развиты качества ума, тем выше интеллект.

Из структуры *Математического мышления выделим важнейшие составляющие* – абстрактное, логическое, образное и алгоритмическое, которые способствуют: оперированию совокупностью математических, логически взаимосвязанных понятий и суждений, различными структурами, знаковыми системами математического языка, а также пространственным представлениям, запоминанию, систематизации и воображению.

Математическая составляющая профессионального мастера специалиста – комплекс качеств личности, знаний, умений и навыков, научного мировоззрения, сформированных посредством обучения математике при решении профессиональных задач, возникающих в его практической деятельности.

Конечно, здесь остается выяснить важный вопрос о влиянии развития математического мышления на формирование инженерного мышления. Исследование этой проблемы пока оставим за рамками данной статьи.

Перейдем к конструированию обобщенной дидактической модели обучения математике в вузах инженерно-технического профиля на основе элементов теории, представленной выше. Пример такой модели предложен в работе [2] для группы специальностей радиоэлектронноинженерного профиля.

В работах [2; 1] теоретически обоснована и практически реализована дидактическая модель профессиональной направленности обучения математике в техническом вузе на основе формирования математической культуры студентов технических университетов и выявления интегративно-модульного компонента.

Для описания этой модели используются понятия интегративно-модульного компонента профессиональной направленности обучения математике будущих инженеров, интегративного математического спецкурса, а также понятие потенциала содержания обучения математике в техническом вузе.

Интегративно-модульный компонент профессиональной направленности обучения математике будущих инженеров (ИМК) – это вариативная часть содержания математической подготовки студентов, отражающая внутри- и межпредметные связи выделенных модулей содержания математических, общепрофессиональных и специальных дисциплин.

В потенциал содержания включается отражение внутри- и межпредметных связей математики, общепрофессиональных и специальных дисциплин, которые не реализованы в программах изучаемых дисциплин или недостаточно раскрыты и имеют резерв для своей реализации.

В результате в математике усиливается профессиональная составляющая, а в общепрофессиональных и специальных дисциплинах математическая часть.

Из потенциала содержания выделяется интегративно-модульный компонент, который является его частью и может быть осуществлен с помощью математики на основе интеграции ряда модулей программ по математике как в их базовой и вариативной частях, так и с некоторыми модулями общепрофессиональных и специальных дисциплин.

Для реализации ИМК разработаны: 1) содержание профессионально направленного углубления базовой и вариативной составляющих математической подготовки (теоретическая и практическая части); 2) механизмы реализации компонента (ИМС, т.е. интегративно-модульные спецкурсы, ресурсные занятия, лекции, семинары, практические занятия, типовые расчеты, курсовые работы и др.); 3) методика проектирования и реализации ИМС. После инновационного обучения проводится контроль качества результатов обучения и корректировка компонента.

Эта модель универсальна и потому может быть применена для других групп специальностей технических вузов. Работы в этом направлении продолжаются.

Важнейшим элементом создаваемой теории должно стать духовно-нравственное воспитание студентов средствами математики, которое впервые было рассмотрено в [1], как важнейшая составляющая математической культуры, и продолжено в исследовании [3].

Проведенное исследование приводит к следующим выводам:

1. Существует необходимость создания целостной теории обучения математике в высшей технической школе и разработку обобщенно-дидактической модели для такого обучения.

2. Предложенный подход следует рассматривать как некое приближение для создания целостной теории обучения математике в высшей технической школе.

Библиографический список

1. Розанова, С.А. Математическая культура студентов технического университета. – М., 2002.
2. Исмагилова, Е.И. Интегративно-модульный компонент профессиональной направленности обучения математике будущих инженеров радиоэлектротехнических специальностей / Е.И. Исмагилова, С.А. Розанова // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль. – 2009. – №1.
3. Дворяткина, С.Н. Духовно-нравственный компонент воспитания студентов при изучении теории вероятностей // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль. 2010. – № 4.

Bibliography

1. Rozanova, S.A. Matematicheskaya kul'tura studentov tekhnicheskogo universiteta. – M., 2002.
2. Ismagilova, E.I. Integrativno-modul'niy komponent professional'noy napravlenosti obucheniya matematike budutikh inzhenerov radioehlektrotekhnicheskikh special'nostey / E.I. Ismagilova, S.A. Rozanova // Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik. – Yaroslavl. – 2009. – №1.
3. Dvoryatkina, S.N. Dukhovno-nravstvenniy komponent vospitaniya studentov pri izuchenii teorii veroyatnostey // Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik. – Yaroslavl. 2010. – № 4.

Статья поступила в редакцию 16.11.12

УДК 378 (075.8)

Semenova O.A. MODEL OF FORMATION OF BIOETHICS IN MEDICAL STUDENTS OF THE UNIVERSITY. The article describes the basic building blocks of models promoting bioethical responsibility for professional activity of students of medical institutions of higher education throughout the curriculum.

Key words: bioethics; students of Medical University.

О.А. Семенова, канд. пед. наук, проректор по воспитательной и социальной работе ГБОУ ВПО «Ставропольская гос. медицинская академия», г. Ставрополь, E-mail: semenova@stgma.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ БИОЭТИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

В статье рассмотрены основные блоки модели, способствующие формированию биоэтической ответственности в профессиональной деятельности студентов медицинского вуза на протяжении всего обучения.

Ключевые слова: биоэтическая ответственность; студенты медицинского вуза.

Этические проблемы современности обусловлены нарастающей опасностью, вызываемой научно-техническим прогрессом и несоразмерностью этого прогресса потребностям человека. Технократизация бытия человека и общества, неподкрепленная развитием социогуманитарной сферы, существенно проблематизируют перспективы самовывживания человечества, которое уже сегодня столкнулось с рядом угроз, в том числе имеющих биоэтический характер. В сложившейся ситуации принципиально важным является поиск новых морально-этических измерений ответственности. Особое место в ряду такой ответственности занимает духовно-нравственная составляющая профессиональной деятельности медицинских работников, сопряженная с биоэтической ответственностью.

Биоэтическая ответственность личности будущего врача представляет собой систему интеллектуально-эмоциональных убеждений личности, форму общественного сознания и вид общественных отношений, определяющих нравственную направленность и поведение специалиста, субъективное отношение его к различным сторонам социального бытия – к людям, профессиональной деятельности, самому себе и окружающему миру в целом.

Прогресс медицинской науки и практики требует качественных изменений в аксиосфере медицинского образования, направленных на поиск адекватных моделей биоэтического образования и воспитания.

В этой связи воспитательную систему медицинского вуза можно структурировать в соответствии с основными компонентами системы в целом (цель, общность людей, реализующих цели, отношения, складывающиеся между участниками в результате деятельности, внутренняя профессионально-воспитательная и внешняя социально-профессиональная среда).

Рассмотренный подход к воспитательной системе привел нас к необходимости создания модели формирования биоэтической ответственности в профессиональной деятельности студентов медицинского вуза, а также определению комплекса педагогических условий, обеспечивающих развитие этой ответственности в процессе обучения.

Разработанная нами модель включает следующие блоки: целевой, теоретико-методологический, организационный, содержательный, методический, оценочно-результативный (рис. 1) [1].

Целевой блок содержит конкретную цель (развитие у студентов биоэтической ответственности в процессе изучения дисциплины «Биоэтика в духовной сфере общества»); перспективную цель (переход процесса развития биоэтической профессиональной ответственности в режим саморазвития); оперативные цели, представляющие собой декомпозицию конкретной и перспективной целей на основные (соотносятся с задачами развития у студентов компонентов биоэтической ответственности) и промежуточные подцели (соотносятся с задачами этапов процесса развития биоэтической ответственности студентов).

Теоретико-методологический блок образуют подходы, определяющие теоретико-методологическую стратегию исследования (системный, интегративный, личностно ориентированный, деятельностный, аксиологический, рефлексивный), а также принципы их реализации.

Организационный блок образуют выделенные нами этапы (мотивационно-диагностический, содержательно-процессуальный, прогностический) и комплекс педагогических условий развития биоэтической ответственности студентов, в качестве которых мы выделили следующее:

- этапный характер процесса развития биоэтической ответственности студентов, последовательное накопление ими опыта биоэтического поведения;
- овладение студентами нормами элементарной нравственности и нравственной культуры во взаимоотношениях с пациентами;
- переход процесса развития биоэтической ответственности студентов в режим саморазвития на основе инициирования

личностных достижений студентов и стимулирования их выхода в рефлексивную позицию.

Содержательный блок выступает в виде учебно-программных материалов спецкурса «Биоэтика в духовной сфере общества».

Методический блок модели реализует методы, формы и средства обучения и воспитания. Результаты исследования показали, что развитие биоэтической ответственности студентов наиболее эффективно при использовании следующих методов: диагностических, рефлексивных, анализа конкретных ситуаций, диспутов, этико-психологических тренингов и др.), а также таких организационных форм обучения, как проблемные лекции, семинары, консультации, конференции, игры.

Что касается средств обучения и воспитания, то в методическом блоке они представлены тремя группами:

- средства, выполняющие развивающую и воспитательную функции: просвещение, беседы, встречи с ветеранами – специалистами медицинского профиля, просмотр фильмов;
- средства, выполняющие мировоззренческую ориентацию: деловые игры, работа в медицинских учреждениях, занятия в кружках, студенческих объединениях;
- средства, оказывающие комплексное воздействие на сознание студента, прежде всего, на его нравственный компонент, мотивационную и эмоционально-ценностную сферы, формирование адекватных биоэтическим ценностям форм поведения, в частности, создание ситуаций, требующих нравственного выбора и принятия решения.

Оценочно-результативный блок представлен количественными и качественными критериями и показателями, методиками диагностики уровня развития биоэтической ответственности студентов.

Выделенные нами этапы (мотивационно-диагностический, содержательно-процессуальный, прогностический) представляют собой процесс развития биоэтической ответственности студентов, взаимодействие процесса развития их сознания и биоэтического отношения к профессии в ходе обучения, а также отражают организационно-методический аспект развития биоэтической ответственности студентов в процессе изучения дисциплин социально-гуманитарного и профессионального блоков.

В нашем исследовании деятельность студентов в процессе обучения – это учебно-профессиональная деятельность, направленная на максимальное использование студентом новых ценностей: креативных, мотивационных, когнитивных, рефлексивных, оценочных, обладающих субъективной новизной и значимостью в плане развития, саморазвития и самореализации биоэтической ответственности и поведения в профессиональной деятельности.

Как показали результаты опытно – экспериментального исследования, проведенного на базе Ставропольской государственной медицинской академии, реализация вышеизложенной модели способствовало получению нового, оригинального, уникального результата учебно-воспитательной деятельности на основе использования междисциплинарной интеграции учебных дисциплин социально-гуманитарного, общенаучного и профессионального блоков знаний. В результате проведенной работы наблюдалось накопление студентами опыта биоэтического поведения в будущей профессионально-медицинской деятельности. При реализации модели были созданы условия для приобретения студентами индивидуального опыта биоэтического поведения, приобретаемого как в учебном процессе, так и в условиях специальной созданной образовательно-воспитательной среды медицинского вуза.

Полученные положительные результаты позволяют нам сделать вывод о том, что в качестве одной из важных задач профессиональной подготовки будущих медицинских работников должна быть задача реализации биоэтического содержания в учебно-воспитательном процессе медицинского вуза. Ее ре-



Рис. 1. Модель формирования биоэтической ответственности у студентов медицинского вуза в учебном процессе

шение связано с введением комплекса учебных курсов биоэтической направленности. Такие курсы должны обладать ценностно-ориентирующим влиянием, строиться на основе проблемной биоэтической проблематики и формировать биоэтическое

мышление и поведение студентов. В целом, это будет способствовать формированию профессиональной направленности медицинского работника нового типа, основанной на сформированной биоэтической ответственностью перед пациентами.

Библиографический список

1. Семенова, О.А. Формирование биоэтической ответственности в профессиональной деятельности у студентов медицинского вуза: автореф. дисс. канд. пед. наук. – Ставрополь, 2010.

Bibliography

1. Semenova, O.A. Formirovanie bioeticheskoyj otvetstvennosti v professionalnoj deyatel'nosti u studentov medicinskogo vuza: avtoref. diss.. kand. ped. nauk. – Stavropolj, 2010.

Статья поступила в редакцию 14.10.12

УДК 378

Solomin V.I. INTRINSIC CHARACTERISTIC OF PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF THE IDENTITY OF THE NURSE. In article the maintenance of two levels of the psychological analysis of the personality is concretized, leading components of psychological structure of the identity of the nurse are allocated.

Key words: level of the psychological analysis of the personality, personality structure, professional activity, empathy.

В.И. Соломин, аспирант каф. психологии труда и клинической психологии, ФГБОУ ВПО «Тверской гос. университет», г. Тверь, E-mail: Ivanlavrov@bk.ru

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ МЕДИЦИНСКОЙ СЕСТРЫ

В статье конкретизировано содержание двух уровней психологического анализа личности, выделены ведущие компоненты психологической структуры личности медицинской сестры.

Ключевые слова: уровень психологического анализа личности, структура личности, профессиональная деятельность, эмпатия.

В современной психологии под личностью понимается «индивид как субъект социальных отношений и социальной деятельности» [1, с. 18], «конкретный человек во всём многообразии его социальных и психологических особенностей, субъект общественной деятельности и общественных отношений» [1, с. 61].

Психологический анализ, психологическое исследование личности необходимо осуществлять как минимум на двух уровнях: на уровне социальных требований, предъявляемых к индивиду, и на уровне их собственно индивидуальной психологической реализации. Мы исходим из того, что сущность личности может быть раскрыта только в ходе социологического изучения индивида, а ведущим критерием её развития является социальная зрелость.

Суть психологического уровня изучения личности заключается в выявлении её психологического облика или в определении тех психических свойств и процессов, которые могут выступать в качестве личностных. В психологических исследованиях этот уровень анализа чаще всего связывают с определением психологической структуры личности.

Различные подходы к разработке психологической структуры личности в отечественной и зарубежной психологии проанализированы в работах Б.Г. Ананьева, К.К. Платонова, Л.И. Анцыферовой, А.Г. Асмолова и ряда других исследователей. Рассмотрим некоторые из подходов к данной проблеме.

А.Г. Ковалёв [2] в качестве основных компонентов психологической структуры личности выделил: темперамент (система природных свойств), направленность (система потребностей, интересов, идеалов), способности (ансамбль интеллектуальных, волевых и эмоциональных свойств), характер (синтез отношений и способов поведения).

Проведённый анализ позволяет конкретизировать содержание двух уровней психологического анализа личности. На первом уровне выявляются и исследуются системные социальные качества личности, развитие которых активно стимулируется обществом в целом или отдельными его подсистемами. На втором – исследуются индивидуальные психологические свойства и процессы, которые обеспечивают формирование и функционирование тех или иных социальных качеств личности в зависимости от конкретной социальной ситуации развития.

Кроме того, проведённый анализ позволяет выделить и ведущие элементы (компоненты) психологической структуры личности, которые наиболее часто упоминаются в различных исследованиях. К числу последних относятся: мотивационная сфера личности (направленность, потребности, интересы, мотивы и т.д.); способности личности (общие и специальные способности, одарённость, познавательные и психомоторные способности); характер и темперамент; опыт личности (знания, умения, привычки и т.д.); самосознание личности (структура и уровни Я-концепции, самопознание и самооценка, самоконтроль и саморегуляция и т.д.).

Перейдём к рассмотрению структуры личности медицинской сестры, исходя из современных требований к личности конкретного работника.

Современная медицинская сестра, находясь на рабочем месте, осуществляет уход за пациентами, обучение пациентов и персонала, управление персоналом, выполнение распоряжений врача, администрации. Но это далеко не полный перечень

компонентов составляющих профессиональную деятельность медицинской сестры. Для успешного выполнения своих профессиональных функций медицинская сестра должна быть одновременно и исполнителем, и руководителем, и педагогом.

В современных условиях рыночной экономики медицинской сестре исполнителю помимо действительно высокого уровня профессионализма требуется развитие таких качеств, как инициатива, потребность в самообразовании, повышении квалификации, способность в кратчайший срок адаптироваться к новой профессиональной среде.

Как руководитель, медицинская сестра должна уметь справляться с большим объёмом работы, привлекая для этого необходимое количество своих подчинённых. В этом случае для успешного выполнения поставленных задач к личности медицинской сестры обосновано предъявление следующих требований: чёткое представление поставленных целей, задач; готовность рисковать и брать на себя ответственность за принятые решения; умение выслушать людей, наличие коммуникативных способностей; владение навыками руководства, понимание особенностей управленческого труда, компетентность; умение управлять собой, чёткие личностные цели и ценности; открытость, справедливость; целеустремлённость и настойчивость; гибкость, готовность пересмотреть свои позиции, стремление самосовершенствоваться.

В роли педагога медицинской сестры приходится выступать при обучении студентов, молодых специалистов, а также при обучении пациентов навыкам самообслуживания, проведении санитарно-просветительной работы по отдельным медицинским вопросам и др. Поэтому для медицинской сестры-педагога необходимым, является соответствие следующим требованиям: общительность, любовь к людям, чуткость, доброжелательность; наличие специальных знаний в той области, в которой она как педагог ведёт обучение; профессиональное владение разнообразными педагогическими методами обучения и воспитания; широкая эрудиция, высокий общий уровень культуры, интеллектуального развития; эмоциональная стабильность; нравственная ориентация на высшие человеческие ценности.

Исходя из требований к личности среднего медицинского работника, условий осуществляемой профессиональной деятельности, А.Н. Анискина выделила в структуре личности медицинской сестры три взаимосвязанных подструктуры. При их выделении ею использован целостный подход, позволяющий рассматривать личность медицинской сестры как единство личностных блоков (подструктур), иерархически вложенных друг в друга. Подструктура профессионально важных качеств, знаний, умений и навыков представляет собой комплекс приобретаемых и формируемых в процессе обучения и профессиональной деятельности качеств личности специалиста-медика, обеспечивающих на основе знаний, умений и навыков деятельности по специальности успешное выполнение профессиональных функций.

Подструктура индивидуальных свойств личности специалиста-медика включает в себя компоненты личности, имеющие биологическую основу в своём происхождении и определяющие поведение личности в различных жизненных и профессиональных ситуациях.

Подструктура профессиональных мотивов, интересов, убеждений выражает отношение личности специалиста-медика

к осуществляемой деятельности, личностную и профессиональную позиции. От степени её сформированности зависит успешное функционирование других подструктур, приводящее к формированию определённого типа специалиста.

Профессиональная направленность в структуре личности медицинской сестры занимает одно из ведущих мест, так как способствует профессиональному становлению специалиста, развитию его способностей, оказывает влияние на жизненные позиции личности.

В структуре профессионально важных качеств (ПВК) можно выделить как общие, базисные (трудолюбие, дисциплинированность, инициативность и др.), так и специальные, определяемые особенностями конкретной профессии.

Общим итогом разработки проблемы способностей явились представления, согласно которым развитие способностей представляет собой многоуровневый процесс, когда на каждом следующем уровне способность входит в новый синтез с другими психологическими образованиями, создавая тем самым всё расширяющиеся возможности личности в осуществлении ею своей жизнедеятельности. Способности личности начинают выступать как тот психологический потенциал, который не пассивно «следует» за общественными или личными задачами, а реально вносит изменения в творческую позицию личности.

Эти общетеоретические положения о личности, как системе более высокого порядка, обуславливающей развитие входящих в неё составляющих – способностей, целиком относятся и к профессиональному мастерству медицинской сестры.

Исходя из общего положения о способностях, как факторе и предпосылке успешности определённого вида деятельности, из того, что педагогическая задача представляет собой один из модулей профессии медицинской сестры, целесообразно рассматривать рефлексивные и проективные способности как её специальные профессиональные способности.

Для медицинской сестры в качестве рефлексивного будет выступать уровень её профессиональных способностей, связанный с особой специфической чувствительностью к восприятию других людей: больных-пациентов, коллег, членов коллектива учреждения.

Проективным будет являться уровень профессиональных способностей медсестры, связанный с особой чувствительностью к способам и технике достижения целей профессиональной деятельности.

Значение «личностного фактора» для процессов совершенствования специалистом своего профессионального мастерства особенно возрастает тогда, когда специалист, окончив обучение, приступает к самостоятельной работе. От того, как он будет относиться к своему труду (как к тяжёлому, изнурительному и обязательному времяпрепровождению или как к возможности испытать себя, свои силы), к себе (как к человеку, которому надо ещё многое узнать и многим владеть, или как к окончательно сформировавшемуся профессионалу), и т.д., будет зависеть итог, результат накопления профессионального опыта, динамика профессионального опыта.

Некоторые авторы отождествляют понятия «профессионализм» и «мастерство» (С.И. Иванов); другие полагают, что «профессионализм» – это определённый уровень сформированности мастерства (Ю.К. Бабанский); третьи ставят понятие «профессионализм» в один ряд с понятием «самообразование» и «самовоспитание» (К. Левитан, Л. Мнацаканян). Между тем, «профессионализм» – категория самостоятельная, имеющая лишь отдельные точки соприкосновения с категорией «мастерство». В понимании сущности профессионализма мы придерживаемся точки зрения Н.Б. Кузьминой, отметившей, что профессионализм – это качественная характеристика субъекта де-

ятельности – представителя данной профессии, которая определяется мерой владения им современным содержанием профессии и современными способами её осуществления [3, с. 8]. В структуре профессионализма медицинских сестёр мы выделяем три компонента по Т.К. Бугаевой [4]:

1) профессионализм знаний, базис формирования профессионализма в целом;

2) профессионализм общения – как готовность и умение использовать систему знаний на практике;

3) профессионализм самосовершенствования – посредством самоконтроля и самокоррекции профессиональной деятельности. В профессионализме медицинской сестры эти составляющие взаимосвязаны и взаимообусловлены. Отсутствие одного из них в деятельности влечёт за собой несформированность профессионализма как такового и характеризует лишь наличие его элементов.

Все три компонента профессионализма медицинских сестёр – профессионализм знаний, общения и самосовершенствования взаимосвязаны и взаимообусловлены, однако больший удельный вес имеют умения из блока профессионализма общения, так как медицинская сестра практически всегда находится в контакте с больным, поэтому очень важно её умение наладить такие отношения с пациентом, которые бы настраивали его на положительный исход заболевания.

Одним из наиболее важных личностно-профессиональных качеств медицинской сестры является умение сопереживать и понимать эмоциональные состояния как больных, так и здоровых людей, то есть эмпатия, а также наличие навыков установления адекватных и эмоционально-благоприятных отношений с больными, умение анализировать своё поведение и поведение окружающих, адекватная и устойчивая Я-концепция, адекватный образ профессиональной деятельности, гуманное отношение к пациенту, этичность, наличие глубокой интуиции.

Многие авторы в своих трудах, посвященных таким важнейшим категориям психологии, как «общение», «отношения», а также освещающим проблемы взаимоотношения медицинских сестёр и пациентов, считают эмпатию одним из важнейших факторов межличностного взаимодействия.

В последние годы исследуется так называемый «синдром эмоционального сгорания» как специфический вид профессиональной деформации лиц, работающих в тесном эмоциональном контакте с клиентами, пациентами при оказании профессиональной помощи.

Е. Maher [5] обобщает перечень симптомов «эмоционального сгорания»: а) усталость, утомление, истощение; в) психосоматические недомогания; г) нарушение сна; д) негативное отношение к клиентам; е) негативное отношение к своей работе; ж) скудность репертуара рабочих действий; з) злоупотребление химическими агентами (кофе, табаком, алкоголем, наркотиками, лекарствами); и) переизбыток или отсутствие аппетита; к) негативная Я-концепция; л) агрессивные чувства (раздражительность, напряжённость, беспокойство, взволнованность, гнев); м) упаднические настроения и связанные с ними эмоции (цинизм, пессимизм, чувство безнадежности, апатия, чувство бессмысленности).

Противоречия и кризисы в системе «личность-профессия» могут нарушать сложившийся баланс индивидуальных, личностных качеств и профессиональных требований. Человек может «перерастать» профессию, ощущать тесноту профессиональных рамок, либо, наоборот, перестать соответствовать возросшим требованиям профессии. Эти противоречия также отражаются на процессе профессионального становления, делают его иногда драматичным для человека, заставляют пересмотреть своё место в профессии, свои возможности и притязания.

Библиографический список

1. Рудик, П.А. Психология. – М., 2004.
2. Ковалёв, А.Г. Психология личности. – М., 2003.
3. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л., 1990.
4. Бугаева, Т.К. Личностные характеристики медицинских сестёр, влияющие на качество трудовой деятельности // Медицинская сестра. – 2005. – № 7.
5. Maher E. The Burnout syndrome // J. of Consulting and clinical psychology. -1993.

Bibliography

1. Rudik, P.A. Psikhologiya. – M., 2004.
2. Kovalyov, A.G. Psikhologiya lichnosti. – M., 2003.
3. Kuzmina, N.V. Metodih issledovaniya pedagogicheskoy deyatel'nosti. – L., 1990.
4. Bugaeva, T.K. Lichnostnye kharakteristiki medicinskikh sest'or, vliyayut' na kachestvo trudovoy deyatel'nosti // Medicinskaya sestra. – 2005. – № 7.
5. Maher E. The Burnout syndrome // J. of Consulting and clinical psychology. – 1993.

Статья поступила в редакцию 16.11.12

УДК 378.02:372.8

Almadakova G.V., Chasovsky N.S. FEATURES OF USE OF PHYSICAL TASKS IN LICHNOSTNO'S SYSTEM OF THE FOCUSED DEVELOPING TRAINING. In article specific features of use of physical tasks reveal when training students of classical university to the general physics in the conditions of developing training; the concept «an educational task» is specified and idea of independent work of students goes deep.

Key words: creativity, developing training, an educational task, complex technology «a task – dialogue – game», independent work.

Г.В. Алмадакова, аспирант, ГАГУ;

Н.С. Часовских, канд. пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail:mnko@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В СИСТЕМЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В статье раскрываются специфические особенности использования физических задач при обучении студентов классического университета общей физике в условиях развивающего обучения; уточняется само понятие «учебная задача» и углубляется представление о самостоятельной работе студентов.

Ключевые слова: творчество, развивающее обучение, учебная задача, комплексная технология «задача – диалог – игра», самостоятельная работа.

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированной на развитие творческой личности. Однако до сих пор в реальной педагогической практике в высшей школе преобладают предъявление знаний, фактов в готовом виде и деятельность студентов «по образцу».

Такой подход формирует у студентов репродуктивное мышление, интеллектуальную пассивность и безынициативность, потребительское отношение к обучению. Все виды контроля, включая итоговый, направлены в основном на проверку запоминания определенного объема учебной информации и ее алгоритмического применения. При этом, как правило, внимание преподавателей к личности студента, его межличностному общению в учебном процессе весьма низко. Традиционная педагогическая система не предусматривает обучение методологии творчества и, как следствие, недостаточно квалифицированно готовит учителей к творческой профессиональной деятельности.

Одной из важнейших задач профессионального образования является создание педагогических условий для развития креативных способностей и качеств творческой личности студента. К ним мы относим:

- критическое осмысление моделей и технологий, используемых в педагогической практике;
- творческое решение различной сложности профессиональных задач;
- умение использовать на практике общенаучные и частные научные методы познания, системное мышление, понимание причинно-следственных связей, обоснование своих решений, способность видеть скрытые качества предметов и явлений и др.

В рамках традиционного образовательного процесса эти качества специалиста не могут целенаправленно формироваться, так как основным типом обучения является объяснительно-иллюстративный.

В настоящее время произошли существенные изменения в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, разработано свыше 60-ти различных инновационных технологий, многие из которых ориентированы на развитие личности и в них знания являются не конечной целью обучения, а средством развития учащихся. Определяющую роль в творческом развитии студентов начинают играть научные методы, приемы и способы познавательной деятельности. Естественно, что при такой ориентации современной системы обучения должны существенно измениться и требования к конструированию учебных задач.

Учебная задача – это дидактическая система, сформированная в виде теоретического или практического задания, требующего разрешения той или иной проблемы, и в которую входят содержательная, проблемная и эвристическая подсистемы, предполагающие не только постановку предметной, но и методологической или профессиональной проблемы для организации самостоятельной познавательной деятельности.

Раскроем специфику использования физических учебных задач при подготовке студентов классического университета в условиях использования личностно ориентированного развивающего обучения (РО).

1. Из общего генетического закона Л.С. Выготского о развитии высших психических функций: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды: сперва как деятельность коллективная, второй раз – как деятельность индивидуальная, как способ индивидуальной познавательной деятельности» [1, с. 387], можно сделать два важных вывода: а) при обучении необходимо использовать общение для создания зон ближайшего развития студентов, которое выступает в роли «настройки» личности на собственное развитие; в) организация целесообразного общения является стартовой площадкой для выхода на индивидуальную траекторию развития личности обучаемого, на формирование ее внутреннего способа мышления. Второй аспект закона имеет решающее значение, ибо овладеть мыслительными операциями, определенным арсеналом знаний, педагогической профессией и педагогическим мастерством можно лишь на индивидуальном личностном уровне. Поэтому увлечение различными формами учебных занятий, в которых основную роль играет общение, может привести к тому, что студенты останутся в «зоне ближайшего развития» и не выйдут на личностный уровень овладения специальностью, т.е. в зону актуального развития. Однако не следует думать, что общение в учебном процессе может использоваться только на первом этапе для создания зон ближайшего развития. Оно должно использоваться и на более высокой стадии обучения, но уже с другой целью, которая определяется тем, что общение в учебном процессе при определенных условиях становится креативным. При столкновении идей происходит рождение новых знаний, но для этого ум должен быть подготовлен.

2. Средством для реализации общения в учебном процессе является диалог, его различные типы, различающиеся уровнем творческой активности студентов в диалоге (информационно-проблемный, жесткий эвристический, свободный эвристический и исследовательский). В последнее время даже «...обозначилась тенденция трактовать сознание личности в качестве «диалогической» системы и, более того, саму личность как диалог (точнее полилог) всевозможных «Я» (тех, что присущи самому индивиду, а также егореальным или воображаемым партнерам)» [2, с. 241]. На наш взгляд, диалогический метод познания является фундаментальным и при конструировании физических задач должен использоваться шире.

3. Дистервег Ф.А., рассматривая идею развития умственных сил учащихся, отмечал: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий должен достигнуть этого собственной деятельностью. То, чего человек не приобрел путем своей самостоятельности – не его» [3, с. 118-119]. Отсюда легко видно насколько важной является самостоятельная работа в учебном процессе. Однако содержание этого понятия в традиционном обучении и в системе РО существенно различаются.

Все дефиниции, определяющие самостоятельную работу учащихся, сводятся к одному: «...когда ученик выполняет свою деятельность без непосредственного руководства со стороны педагога, говорят о том, что в учебном процессе применяется метод самостоятельной работы» [4, с. 194].

Однако, такой подход к определению самостоятельной работы не может быть удовлетворительным в системе РО, так как он исходит лишь из формы организации учебного процесса, а не из его сущностной стороны. *Самостоятельная работа субъекта не исчерпывается ни фактом отсутствия педагога, ни даже способностью выполнять те или иные задания без помощи учителя. Она включает более существенную способность: без какой-либо помощи, сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, планировать свою деятельность и осуществлять ее за счет сознательного использования научных методов и приемов познавательной деятельности.*

Таким образом, самостоятельная работа предполагает в первую очередь не какие-то внешние факторы, а способность самостоятельно мыслить, сознательно использовать анализ, планирование, научные методы познания, рефлексии.

Учитывая все это, мы предлагаем определить самостоятельную работу студентов с точки зрения дидактики следующим образом:

Самостоятельная работа - это такая деятельность, которая определяется способностью студентов сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, планировать, реализовывать ее, осуществлять самоконтроль и рефлексировать. Учитывая, что каждый элемент, характеризующий такую деятельность, формируется и развивается в процессе обучения, самостоятельная работа должна рассматриваться как уровневое понятие: репродуктивная, продуктивная, частично поисковая и исследовательская работа.

Можно дать определение этой специфической учебной деятельности студентов и с позиции самого субъекта деятельности: *самостоятельная работа - это целенаправленная, внутренне мотивированная, планируемая, осуществляемая и корректируемая самим субъектом деятельность по самосовершенствованию и самопознанию, требующая достаточно высокого уровня предметного, методологического знания и рефлексивности.*

При этом мы считаем, что познавательная самостоятельность в подобной работе определяется уровнем сформированности научных методов и приемов познания. Поэтому совершенствование организации самостоятельной работы студентов при решении задач по общей физике в условиях развивающего обучения мы связываем с повышением уровня учебно-познавательной самостоятельности через введение научных методов и приемов познания в качестве средств обучения физике и обязательных элементов содержания курса физики (наряду с понятиями, принципами, законами, теориями).

Именно такой сущностный подход к пониманию самостоятельной работы учащихся, дает право относить ее к системе развивающего обучения, так как мы его определяем как *формирование способности к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию сознательной регуляции личностной активности.* Самостоятельность учения, в связи с этим, является главным показателем достижения цели развивающего обучения.

4. Для того чтобы успешно решать физические задачи, необходимо кроме конкретных знаний овладеть еще так называемыми *обобщенными знаниями* [5], основу которых составляют фундаментальные понятия, имеющие методологический характер. Для физики их сравнительно немного: *физическая система, физическая величина, физический закон, состояние физической системы, взаимодействие, физическое явление, идеальные объекты и идеальные процессы, физическая модель и физическая теория.*

Однако, чтобы продуктивно оперировать этими понятиями, для решения тех или иных проблем, надо владеть общенаучными методами, используемыми в физике: *абстракция и идеализация; экспериментальный и теоретический методы; методы принципов и гипотез, мысленного эксперимента, гипотетико-дедуктивный и др.*

В работе с каждой задачей следует считать методически целесообразным превращать умственные операции в осознанные действия, приводящие к формированию методов и приемов мыслительной деятельности. Конечным и главным результатом такой деятельности при решении физических задач должно быть формирование саморефлексии умственных действий.

5. Сформированная саморефлексия позволяет в рамках системы РО осуществлять выход за пределы конкретного с использованием теоретического или содержательного обобщения. Основу теоретического обобщения составляет всеобщая (сущностная) связь, определяющая все частные проявления. В структуре учебной деятельности, направленной на решение учебной задачи в системе развивающего обучения, связанного с овладением теоретически обобщенным способом решения некоторого класса конкретно-частных задач, В.В. Давыдов выделяет следующие учебные действия: преобразование ситуации для обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой системы; моделирование выделенного отношения в предметной, графической и знаковой форме; преобразование модели отношения для изучения его свойств в чистом виде; выделение и построение серии конкретно-частных задач, решаемых общим способом; контроль за выполнением предыдущих действий, оценка условия общего способа как результат решения данной задачи [6, с. 159-160].

Сравнение традиционной методики обучения с методикой, основанной на теоретическом обобщении, свидетельствует об их принципиальном различии. В первом случае учащиеся получают эмпирические представления о предмете исследования, а во втором – теоретические (содержательные) представления.

6. Приобретение знаний в процессе учения должно превращаться в средство, в способ разрешения задач, которые преобразуют для учащегося известные ему знания, оттачивают некоторые их грани, раскрывают новые их стороны, углубляют содержание физических теорий, моделей, законов и понятий. Таким образом, любая задача представляет собой некую реконструкцию учебного материала, которая, в связи с разнообразием самих задач, усиливает процесс овладения теоретическим материалом и его осмыслением. В связи с этим, в системе РО предполагается такое конструирование физических задач, которое позволяет овладевать знаниями и способами их получения. Такими задачами являются диалоговые задачи двух типов: учебные и профессиональные. Первые представляют студентам преподавателями, а вторые конструируются самими студентами под руководством преподавателей. Естественно, что последние имеют особое значение в процессе формирования и развития продуктивного и творческого мышления будущих специалистов.

7. Обучение как процесс не является само по себе развивающим. Оно является искусственным процессом, который следует организовать, сделать развивающим. Регулятивом такого процесса является дидактический принцип развивающего обучения с его сущностными и нормативными функциями, составляющий основание теоретической модели РО. Основоположающие же принципы единства личности, психики, сознания и деятельности, преемственности и безотносительности, межпредметных связей, преемственности, составляющие ядро теоретической модели РО, позволяют управлять не только внешней деятельностью студентов (что было и в традиционном обучении), но и мыслительными процессами (что является особенностью РО).

В процессе осмысления учебного материала у студентов все больше развивается способность переходить из фактического плана в план теоретический, в область все более широких теоретических обобщений, то есть в психологическом плане студенты продвигаются в область «надсознательного», где находится основной природный механизм разрешения противоречий, являющихся сигналом для включения творческого мышления. Противоречия являются своеобразным мотором развивающего обучения, а источником интеллектуального развития личности является самостоятельное разрешение этих противоречий.

Все эти факторы должны учитываться при конструировании физических задач в системе развивающего обучения. Это относится ко всем видам физических задач, в том числе и к диалоговым и полилоговым задачам. Последние являются средством реализации на практике комплексной технологии обучения студентов «задача – диалог – игра», которая интегрирует базовые технологии (задачную, диалоговую, игровую) и дает возможность наиболее полно использовать закон Л.С. Выготского о развитии высших психических функций студентов в процессе подготовки их в высшей профессиональной школе.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология: сб. науч. тр. – М., 1991.
2. Петровский, А.В. Основы теоретической психологии / А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский. – М., 1998.
3. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956.
4. Педагогика: уч. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1983.

5. Беликов, Б.С. Решение задач по физике. Общие методы: учеб. пособие для студентов вузов. – М., 1986.
6. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.

Bibliography

1. Vihotskiy, L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya: sb. nauch. tr. – М., 1991.
2. Petrovskiy, A.V. Osnovih teoreticheskoy psikhologii / A.V. Petrovskiy, M.G. Yaroshevskiy. – М., 1998.
3. Disterveg, A. Izbranniye pedagogicheskie sochineniya. – М., 1956.
4. Pedagogika: uch. posobie dlya studentov ped. in-tov / pod red. Yu.K. Babanskogo. – М., 1983.
5. Belikov, B.S. Reshenie zadach po fizike. Obshchie metody: ucheb. posobie dlya studentov vuzov. – М., 1986.
6. Davydov, V.V. Teoriya razvivayuthego obucheniya. – М., 1996.

Статья поступила в реакцию 15.11.12

УДК 378.02:372.8

Ryabich E.A. DIDACTIC TOOLS OF THE RESEARCH PRINCIPLE IN PEDAGOGICAL SYSTEM OF DEVELOPING TRAINING. In article the introduction problem in didactics of the research principle with its intrinsic, standard and procedural functions is considered.

Key words: the research principle, standard and procedural functions of the principle, developing training.

E.A. Рябич, аспирант ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРИНЦИПА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается проблема введения в дидактику исследовательского принципа с его сущностными, нормативными и процессуальными функциями.

Ключевые слова: исследовательский принцип, нормативные и процессуальные функции принципа, развивающее обучение.

Методологический анализ современного образования, характеризуется осознанием приоритетности личностно ориентированных образовательных технологий, в основе которых лежат личностно-деятельностный подход, критическое творческое мышление личности, умение самостоятельно разрабатывать и решать проблемы; а также осознанием роли научных методов и приемов познавательной деятельности в системе современного образования, позволяющих формировать и развивать самостоятельность студентов. В настоящее время в мировой педагогике и школе разрабатываются и осваиваются нетрадиционные модели обучения, внедрение которых должно помочь учащимся воспринимать мир в целостном виде. В связи с этим проблема использования исследовательского принципа в обучении приобретает новое звучание. В частности важной особенностью современного подхода к использованию исследовательских методов в развивающем обучении является то, что он рассматривается в контексте многообразия педагогических систем, что коренным образом изменяет статус исследовательского принципа и его дидактические функции.

Изменяющиеся под влиянием требований жизни цели обучения ведут к изменению и принципов обучения. Дидактика должна чутко улавливать изменения требований общества к образованию подрастающего поколения; своевременно реагировать на них, строить такую систему принципов обучения, которая верно указывала бы общее направление движения к цели. Многие ученые в своих работах обращают внимание и на тот факт, что реализация исследовательского принципа в теории и практике современного образования требует многоаспектного аналитического подхода, синтеза и обобщения накопленных ранее идей практических решений. Все это в целом и определяет актуальность данной проблемы, решение которой позволяет повысить качество мировоззренческой подготовки учащихся и формировать у них современный теоретический стиль мышления. Мы считаем, что современное образование не должно сводиться только к усвоению положений отдельной науки, а должно быть направлено на развитие творческой личности, ее концептуального мышления, которое может быть сформировано только в условиях реализации следовательского принципа в условиях развивающего от обучения.

Учитывая, что современный этап научно-технического прогресса требует от образовательной системы формирования **теоретического мышления**, появляется необходимость разработки дидактических условий, позволяющих решать новую образовательную задачу. Анализ показывает, что эту проблему можно решать только в случае, если в системе образования будет осуществляться связь таких дидактических принципов, как принцип

системности, научности, преемственности, межпредметных связей и исследовательский принцип. Только комплексное взаимодействие принципов позволит эффективно формировать современное теоретическое мышление у учащихся.

Но чтобы указанный комплекс принципов обучения мог решать концептуальные проблемы образования, следует вернуть в дидактику исследовательский принцип. В системе развивающего обучения он должен выступать в роли основополагающего дидактического принципа, обладать общностью воздействия на педагогический процесс и определять *основание, ядро и следствия* теории развивающего обучения.

Каковы же реальные основания считать исследовательский принцип науки исследовательским принципом в образовании?

Следует заметить, что процесс осознания и формулирования педагогических принципов исторически и гносеологически сложный и длительный. Он связан всегда с познанием закономерностей педагогических явлений, детерминирован длительной педагогической практикой. Более того, в научном исследовании перейти логически путем от закономерностей к принципам (от сущего должному) невозможно. Механизм этого перехода частично раскрыт в книге В.В. Краевского «Проблемы научно обоснования обучения». Сложность процедуры этого перехода, согласно его представлениям, объясняется тремя моментами:

– во-первых, в формализованной системе педагогические принципы как структурный элемент целостного образования обладают особым статусом – они связывают теорию с практикой;

– во-вторых, формализованная система строится не только на основе законов и правил формальной логики, но и интуиции, и поэтому не все логические переходы научно состоятельны и корректны по отношению к практике;

– в-третьих, в «формализованных» системах педагогические принципы формулируются в соответствии с теми закономерностями, которые получили достаточное теоретическое и опытно-экспериментальное обоснование в «содержательных» системах.

Как известно, перечень принципов достаточно много. Но каждый новый автор не доволен своими предшественниками и предлагает свой перечень, пока не появится новый. Такая картина, по мнению Ю.К. Бабанского, «возможна потому что принципы обучения не были предметом последовательного, системного исследования. Никто из авторов не рассмотрел доказательно необходимость и достаточность своей системы принципов, а потому и не дошел до определения путей извлечения их и обоснования. Не выработаны и критерии отнесения той или иной нормативной идеи к принципам» [1, с. 33].

Мы определяем принципы теории обучения как *категории дидактики, обусловленные педагогическими законами и закономерностями, фиксирующие инвариантные характеристики, существенные и устойчивые связи педагогической деятельности, отражающие дидактическую концепцию и реализующиеся через сущностные, нормативные и процессуальные функции.*

По каким же критериям то или иное положение можно отнести к дидактическим принципам? И.Я. Лернер в статье «Природа принципов обучения и пути их установления» выделяет пять критериев «отнесения того или иного положения к принципам обучения»:

1. Инструментальность, т.е. известность способа применения.

2. Универсальность, т.е. отнесение данного положения ко всему обучению или к такому элементу, без которого обучение неосуществимо.

3. Необходимость, т.е. невозможность без него организовать полноценное обучение.

4. Независимость, т.е. неперекрещиваемость, неподчиняемость и непоглощаемость другими принципами.

5. Достаточность всей совокупности принципов для обеспечения полноценного процесса обучения.

В.И. Загвязинский выделяет несколько иные критерии:

1. Принцип обучения регулирует разрешение конкретных педагогических противоречий.

2. Глубинная сущность любого принципа обучения в том, что это рекомендация о способах достижения меры, гармонии в педагогическом процессе.

3. Принцип есть концентрированное, инструментальное выражение дидактической теории или концепции.

В ранг принципов следует возводить лишь такие положения, которые имеют всеобщее значение, должны действовать в любых учебных ситуациях, при любых условиях обучения.

Мы считаем, что исследовательский принцип можно и должно отнести к принципам обучения, потому что он представляет собой одно из универсальных руководящих положений современного образования, которые относятся ко всем процессу обучения в целом, распространяются на все учебные предметы, без них невозможно формировать современное теоретическое мышление и они не могут быть заменены никакими другими принципами.

Исследовательский принцип снимает главное противоречие между научными и учебными методами познавательной деятельности посредством переноса на исследовательские методы свои сущностные, нормативные и процессуальные дидактические функции.

Таким образом, чтобы данный принцип обладал инструментальностью и регулятивностью, необходимо разработать для него сущностные, нормативные и процессуальные функции. Но, так как дидактические принципы могут быть однозначно понимаемыми только в контексте целостной педагогической концепции, поэтому представляет интерес определить сущностные и нормативные функции этого принципа в конкретной педагогической системе развивающего обучения. **При этом появляется реальная возможность всеобщий исследовательский принцип науки соединить, связать, совместить с основополагающим исследовательским принципом дидактики.**

Отталкиваясь непосредственно от теоретической модели, развивающего обучения, можно увидеть действительное назначение этого принципа, определить его роль в *основании* (как содержание принципов системности, преемственности, научности и межпредметных связей), *ядре* (как основополагающий дидактический принцип) и в *следствиях* (как метод и средство формирования теоретического мышления).

Появление в дидактике исследовательского принципа должно привести к организованному, целевому совершенствованию методики формирования у учащихся теоретического мышления. В связи с этим, дидактический исследовательский принцип должен войти в технологию и методику развивающего обучения, усиливая управляющий эффект этой педагогической системы обучения.

Таким образом, исследовательский принцип – это современный принцип обучения, который влияет на содержание и структуру материала учебных предметов, усиливая системность и научность знаний учащихся, активизируя исследовательские методы обучения и способствуя развитию самостоятельности и творческой активности учащихся. Исследовательский принцип должен определять основные направления в деятельности преподавателя и характер познавательной деятельности учащихся. В связи с этим дол-

жны быть определены его статус в дидактике и инструментальность.

Анализ *сущностной* стороны исследовательского принципа приводит нас к выводу о том, что в обучении он должен находить свое выражение:

- в проектировании научных знаний на учебный процесс;
 - в осознании учебного предмета в общей системе наук, системности научных знаний и в построении системных обобщенных знаний с учетом связей между отдельными науками (учебными дисциплинами), теориями, научными картинами мира;
 - в определении направленности развития научных знаний и в обеспечении формирования современного стиля мышления;
 - в снятии главного противоречия между существованием гносеологии и фактическим неприятием ее в системе образования;
 - в управлении мыслительными процессами; приобретении умений и навыков применения достижений науки, техники и производства в исследовательской деятельности;
 - в обосновании необходимости при использовании исследовательских методов обучения учитывать и региональные особенности, связанные с местоположением учебного заведения;
 - в подлинной организации познавательной активности, которая возможна лишь в случае, если учащиеся в ходе овладения знаниями, умениями и навыками специально и систематически обучаются научным методам и приемам познавательной деятельности;
 - в использовании исследовательского принципа в условиях развивающего обучения, где формирование методов и приемов познавательной деятельности является не побочной, а одной из центральных задач; в развитии у учащихся способности самостоятельно ориентироваться в научной и любой другой информации;
 - в решении проблемы организации такого образования, которое имеет развивающий характер, учит мыслить и формирует основы современного теоретического мышления;
 - в изменении содержания и методов традиционного обучения в направлении организации на развитие у студентов *теоретического* мышления, опирающегося не только на формальную, но и диалектическую логику;
 - в раскрытии учащимся их творческих возможностей в процессе исследовательской деятельности;
 - в развитии потребности студента в активном созидании, которое является смыслообразующим в системе развивающего образования;
 - в формировании логики теоретического мышления которому свойственен анализ, планирование, обобщение и рефлексия;
 - в организации совместной учебной деятельности;
 - в формировании субъекта учебной деятельности;
 - в исследовательской деятельности, которая организуется в соответствии с общественной природой любой человеческой деятельности как совместная деятельность, сотрудничество.
- В самом общем виде *нормативная функция исследовательского принципа* должна выражаться в следующем:
- играть эвристическую роль при построении формирования и развитии новой системы знаний, являться способом организации познавательной деятельности обучающихся;
 - служить аргументом, обосновывающим истинность новой теории, законов и принципов, которые являются общими для других наук составляют их методологическую основу;
 - в целенаправленной переориентации репродуктивной мыслительной деятельности учащихся в продуктивную и творческую;
 - в создании системы исследовательских знаний, необходимых в современных условиях развития общества: 1) естественнонаучных (эмпирических теоретических и практических); 2) технических; 3) знаний деятельности с объектом; 4) знание способов переноса знаний и действий;
 - в формировании и развитии не только эмпирического, но и теоретического, практического и технического мышления;
 - в определении минимума исследовательских знаний, умений и навыков, включающего в себя основные понятия, законы и теории учебных дисциплин, которые являются базовыми в науке, технике и производстве;
 - в определении содержания и структуры профессионально-исследовательского образования; в определении различных путей, методов и средств осуществления исследования в учебном процессе; в необходимости определения ведущих отраслей науки, техники и производства, которые должны быть в той или иной степени спроектированы на учебный процесс;
 - в формировании необходимых качеств личности: профессиональной направленности, творческой инициативы, пытливости, исследовательских и конструкторских умений;

- в развитии познавательного интереса к знаниям, потребности в творческом труде, стремлении применять знания на практике;
- в усилении исследовательской направленности содержания образования через увеличение и укрепление материальной базы учебного заведения;
- в вооружении учащихся разнообразными трудовыми умениями и навыками, формировании основ культуры исследовательской деятельности;
- в выработке умений и навыков обращения с широко распространенными в современном исследовании компьютерной техникой, оборудованием и приборами;
- в развитии исследовательского поведения на уровне профессионального владения исследовательским принципом в науке и в дидактике;
- в самостоятельном добывании знаний в ходе собственных продуктивных и творческих изысканий;
- в доминировании исследовательских методов познавательной деятельности в образовательной практике над репродуктивными методами обучения; в организации последовательного нарастания собственной познавательной активности студентов вплоть до полностью саморегулируемой исследовательской деятельности и появления позиции партнерства с учителем.

Учитывая, что интеллектуальное развитие учащихся происходит в процессе их собственной деятельности, уровень и характер этого развития зависят от видов деятельности, в педагогической системе развивающего обучения основой должно быть не преподавание, а учение. Это приводит к необходимости определения *нормативных функций* исследовательского принципа и для *деятельности учения*. На наш взгляд они должны включать в себя следующие требования:

- овладеть предметными, методологическими и профессиональными знаниями на индивидуально-личностном уровне;
- использовать различные типы и формы реализации исследовательских методов обучения для включения теорий, на-

учных картин мира, позволяющих логическим путем включать учащихся в познавательную деятельность по развитию научных знаний;

- использовать исследовательский принцип как регулятив развития теоретического мышления и как механизм для снятия противоречия между научными и учебными методами познавательной деятельности;

- использовать в качестве основного средства реализации исследовательского принципа в учении понятийную деятельность по формированию и развитию физических моделей, теорий, научных картин мира, позволяющих логическим путем усваивать знания, умения, навыки и способы получения научных знаний (индукция и дедукция, анализ и синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация и т. д.);

- использовать структуры познавательного процесса (понятия, модели, теории, научные картины мира), позволяющие целенаправленно выявлять связи, определяющие сущность изучаемых явлений через выявление противоречий и их разрешение;

- использовать продуктивные и поисковые методы учения, позволяющие учащимся выявлять такие связи и отношения, которые обогащают знания об изучаемых объектах и явлениях, раскрывают их теоретическое содержание.

- обеспечивать самоуправление учением, осуществлять регуляцию собственной позиции и самоорганизующую деятельность;

- использовать сотрудничество, совместную деятельность с учителем и учащимися в качестве важнейшей предпосылки развития своей индивидуальности, своего индивидуального стиля;

- сформировать в процессе исследовательской деятельности предметную и профессиональную рефлексию, позволяющую оценивать свой и чужой опыт.

Все эти перечисленные функции исследовательского принципа могут реализовываться и учебном процессе настолько, насколько они будут осознаны не только педагогами, но и учащимися, насколько они будут владеть ими в своей деятельности.

Библиографический список

1.Бабанский, Ю.К. Взаимосвязь закономерностей, принципов обучения и способов его оптимизации// Советская педагогика. – 1982. – № 11.

Bibliography

1.Babanskiy, Yu.K. Vzaimosvyaz zakonemernostey, principov obucheniya i sposobov ego optimizacii// Sovetskaya pedagogika. – 1982. – № 11.
Статья поступила в редакцию 29.11.12

УДК 378.18

Bogacheva E.A. PEDAGOGICAL PROVIDING TUTOR WITH THE PROCESS OF OPTIMIZATION OF THE STUDENTS' QUALITY OF LIFE. In this article is defined the pedagogical context of the category «the quality of student's life» and the optimization of its process, the principles of this process. The realization of such principles allows the tutor to provide this process in extracurricular activity owing to the changing of tutor's functions. In this article is also offered the model of pedagogical providing tutor with the process of optimization of the students' quality of life.

Key words: the quality of student's life, the process of pedagogical providing of optimization of the quality of students' life, extracurricular tutor's activity.

Е.А. Богачева, аспирант каф. методологии образования ФГБОУ ВПО «Саратовский гос. университет им. Н.Г. Чернышевского», г. Саратов, E-mail: kapitolina19@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КУРАТОРОМ ОПТИМИЗАЦИИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В статье выявлен педагогический контекст категории «качество жизни» студентов вузов и процесса ее оптимизации. Определены принципы педагогического обеспечения куратором оптимизации качества жизни студентов вузов, реализация которых позволит куратору студенческой группы педагогически обеспечить этот процесс во внеаудиторной деятельности благодаря изменению своих функций. Предложена модель педагогического обеспечения оптимизации качества жизни студентов вузов.

Ключевые слова: качество жизни студента, процесс педагогического обеспечения оптимизации качества жизни студентов, внеаудиторная деятельность куратора студенческой группы.

В Федеральной целевой Программе «Молодежь России» качество жизни молодежи как результирующий системный показатель эффективности молодежной политики и его взаимосвязи с развитием страны определены на 2008-2012 гг. В Стратегии государственной молодежной политики до 2016 года взаимосвязан-

ное улучшение качества жизни молодежи и развитие страны определены как стратегическая задача. Именно на решение задачи повышения качества жизни молодежи, по мнению политических лидеров нашей страны, должны быть направлены усилия деятелей политики, науки и образования современного общества.

Определение сущности качества жизни молодежи является до сих пор во многом нерешенной задачей, характеризуется необычайно широким диапазоном точек зрения, и поэтому обращение к данной проблеме занимает важное место в научном поиске философов, психологов, социологов, педагогов. Анализ методологических подходов к изучению категории «качества жизни» в исследованиях Н.А. Агаджаняна, А.А. Возмителя, Г.М. Головиной, И.А. Гундаровой, Е.Е. Давыдовой, В.П. Казначеева, Ю.В. Крупнова, Л.А. Кузьмичёва, А.А. Новика, В.П. Петленко, Ю.В. Поповой, Т.Н. Савченко, И.Б. Ушакова, А. Abbey, E.F. Carp, E. Diener, L.M. Jeffers, T.W. Power показал, что авторы не ограничиваются описанием социально-экономических параметров уровня жизни, отражая как объективную так и субъективную ее стороны. Уровень удовлетворения личностных потребностей, умение воспроизводить и совершенствовать свои жизненные силы, по мнению ученых, выступают факторами, влияющими на социальное благополучие человека и его семьи, его профессиональные достижения, личные успехи, влияющие на субъективное ощущение им качества жизни.

Значимость вышеобозначенных исследований очевидна. Учитывая, что все больше молодежи, заботясь о повышении качества своей жизни, ставит своей целью получение среднего и высшего профессионального образования, соответствующие образовательные учреждения не могут оставаться в стороне от поиска возможных направлений педагогического обеспечения этого процесса. Одним из направлений совершенствования качества жизни студентов может стать его оптимизация, как процесс осуществления благоприятного для данных условий варианта учебно-воспитательной работы преподавателей и кураторов студенческих групп.

Следует констатировать, что вопросы организации учебно-воспитательного процесса в вузе (А.А. Вербицкий, И.Н. Емельянова, Н.В. Кузьмина и др.) в целом, деятельности куратора (Т.М. Куриленко, П.С. Медведев и др.), в т.ч. и внеаудиторной работы преподавателей в частности (В.И. Попова и др.) уже становились предметом педагогических исследований. Однако в них не рассматривались теоретико-методологические основания педагогической деятельности куратора студенческих групп с позиции создания педагогических условий для оптимизации качества жизни студентов. К настоящему времени в современных педагогических исследованиях и работах по педагогической психологии накоплено достаточно много научных идей, которые лежат в основе оптимизации качества жизни школьников: системный подход А.И. Субетто в определении качества жизни, как системы духовных, материальных, социокультурных, экологических и демографических ее компонентов; идеи Л.М. Федоряк о влиянии познавательной активности школьников на качество их жизни; идеи Н.А. Голикова о качестве жизни как о комплексном социально-психологическом феномене, сущность которого заключается в отношении субъектов деятельности и общения к окружающему миру, месту своей личности в нём, выражающимся в стремлении (или отсутствии такового) взаимодействовать, преобразовывать, совершенствовать, функционировать в различных сферах деятельности, удовлетворять базовые потребности личности [1, с. 43].

Тем не менее, несмотря на значительные успехи педагогов в исследовании оптимизации процесса обучения, оптимизация качества жизни студентов изучена не в полной мере. Так, в научной и методической педагогической литературе отсутствуют данные о субъектах организации данного процесса, принципах и подходах к его организации, последовательности осуществления, субъективных и объективных критериях оценивания его результатов.

Следует также учитывать, что процесс оптимизации качества жизни студентов взаимосвязан с созданием педагогических условий для самореализации учащейся молодежи в различных значимых для них сферах жизнедеятельности. Также важно, что ФГОС III поколения предусматривает повышение роли внеаудиторной деятельности студентов, в частности, для их самостоятельной работы. Это, а также социокультурная ситуация в стране, диктует необходимость модернизации внеаудиторной деятельности кураторов студенческих групп. При том, что этот факт никем не оспаривается, и, сегодня даже наблюдается возрождение традиций института кураторства, парадоксальным является то, что в вузах до сих пор отсутствует целенаправленная работа кураторов, нацеленная на оптимизацию качества жизни студентов, причем во всех ее сферах. Таким образом, изучение проблемы педагогического обеспечения куратором оптимизации качества жизни учащейся молодежи является перспективным направлением педагогических исследований. Вышеизложенное свидетельствует о наличии объективно существующих **противоречий**: – *социально-педагогического характера*

– между необходимостью повышения качества жизни молодежи, заявленной на государственном уровне, и отсутствием в педагогических исследованиях теоретико-методологических оснований о педагогическом обеспечении этого процесса, создании педагогических условий для его оптимизации в высших учебных заведениях; – *научно-теоретического характера* – между необходимостью создания научно обоснованной модели педагогического обеспечения куратором оптимизации качества жизни студентов вузов с учетом педагогического потенциала института кураторства и недостаточной теоретической обоснованностью деятельности куратора студенческих групп в современных социокультурных условиях; – *научно-методического характера* – между необходимостью оптимизации качества жизни студентов в практике высших учебных заведений и отсутствием разработанного методического обеспечения направленной на этот процесс внеаудиторной деятельности кураторов студенческих групп. Отсюда проблема заключается в поиске и научном обосновании педагогического обеспечения куратором оптимизации качества жизни студентов вузов.

Необходимо выявить теоретико-методологические основания, позволяющие куратору педагогически обеспечить оптимизацию качества жизни студентов вузов. Для этого, следует обратиться к анализу учебно-воспитательного процесса в вузе, а конкретно – к специфике педагогического обеспечения куратором оптимизации качества жизни студентов вузов.

Предположительно, что педагогическое обеспечение куратором оптимизации качества жизни студентов вузов в ходе учебно-воспитательного процесса возможно, если категория «*качество жизни*» будет рассматриваться участниками учебно-воспитательного процесса в вузах в педагогическом контексте как оптимизация субъективного восприятия студентами собственной жизнедеятельности. Также необходимо учитывать тот факт, что процесс оптимизации качества жизни студентов вузов будет педагогически обеспечен куратором студенческой группы во внеаудиторной деятельности. Куратору следует создать необходимые педагогические условия для оптимизации качества жизни студентов, учитывая сферы их жизнедеятельности и базовые потребности [2]. Также речь идет о выборе куратором одной из возможных тактик педагогического сопровождения – опека, забота, защита, наставничество, партнерство; педагогическая помощь (А.В. Мудрик); педагогическая поддержка (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова, Т.В. Анохина и др.) на основе конкретных ситуаций жизнедеятельности студента. Данный выбор основывается на *принципах педагогического обеспечения куратором оптимизации качества жизни студентов, определяющих педагогические условия оптимизации качества жизни студентов в вузе* [3].

Таким образом, если ранние исследования (Л.М. Федоряк, Н.А. Голиков и др.) рассматривали процесс оптимизации качества жизни обучающихся в отношении общего образования, то в данном исследовании он *рассмотрен* в ситуации высшего профессионального образования, имеющей свою специфику, и понимается как создание педагогических условий, способствующих максимально возможному учету и удовлетворению базовых потребностей личности студентов во всех сферах их жизнедеятельности в учебно-воспитательном процессе вуза;

установлено: реализация педагогических принципов педагогического обеспечения куратором оптимизации качества жизни студентов (учет базовых потребностей личности; субъект-субъектного взаимодействия куратора и студентов; педагогической поддержки) позволяет куратору студенческой группы педагогически обеспечить этот процесс, в связи с тем, что ему становится необходимым, кроме традиционных функций его внеаудиторной деятельности (организационной, координирующей, индивидуально консультирующей и проч.), выполнять и аналитико-диагностическую, коммуникативно-рефлексивную, индивидуально-консультативную, поддерживающе-сопровождающую, контрольно-корректировочную функции.

разработана модель педагогического обеспечения куратором оптимизации качества жизни студентов вузов, суть которой состоит в последовательном, через проблемно-проектировочную, ориентирующую, поддерживающую стадии, повышении уровня педагогического обеспечения куратором оптимизации качества жизни студентов (базового, повышенного, максимально возможного) за счет обеспечения готовности профессорско-преподавательского состава к работе со студентами, ориентации студентов на использование предоставляемых вузом и куратором возможностей оптимизации качества их жизни во всех сферах жизнедеятельности, целенаправленной организации куратором поддерживающей деятельности, что являет собой педагогические условия изучаемого процесса.

Библиографический список

1. Богачева, Е.А. Качество жизни учащейся молодежи в сфере профессионального образования // TOUR-XXI: модернизация образования в туризме и академическая мобильность – международный опыт: материалы Международной научно-практич. конф. с элементами научной школы для молодёжи (г. Астрахань, 1–2 ноября 2011 г.) / сост. В.М. Зарипова. – Астрахань, 2011. – Т. 2.
2. Богачева, Е.А. Педагогический контекст оптимизации качества жизни студентов // Вестник Костромского государственного ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2012. – № 1. – Т. 18.
3. Богачева, Е.А. Принципы оптимизации качества жизни студентов // Известия Саратовского гос. ун-та. – 2012. – Т. 1. – Сер. Акмеология образования. Психология развития. – Вып. 3.

Bibliography

1. Bogacheva, E.A. Kachestvo zhizni uchatsheysya molodezhi v sfere professional'nogo obrazovaniya // TOUR-XXI: modernizatsiya obrazovaniya v turizme i akademicheskaya mobilnost' – mezhdunarodniy opit: materialih Mezhdunarodnoy nauchno-praktich. konf. s ehlementami nauchnoy shkoly dlya molodyozhi (g. Astrakhanj, 1–2 noyabrya 2011 g.) / sost. V.M. Zaripova. – Astrakhanj, 2011. – T. 2.
2. Bogacheva, E.A. Pedagogicheskiy kontekst optimizatsii kachestva zhizni studentov // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo un-ta im. N.A. Nekrasova. – 2012. – № 1. – T. 18.
3. Bogacheva, E.A. Principih optimizatsii kachestva zhizni studentov // Izvestiya Saratovskogo gos. un-ta. – 2012. – T. 1. – Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. – Vihp. 3.

Статья поступила в редакцию 16.11.12

УДК 37.012

Ivanova S.V., Chernykh E.V. **CRITERIA OF INNOVATION IN THE WORK OF THE CLASS TEACHER AND THE CONDITIONS OF THEIR ACTUALIZATION.** Traditions and innovations in education are the subject of scientific-pedagogical discussion. Pedagogical creativity teacher assumes involvement in innovative processes. Competition of pedagogical achievements of classroom teachers is the condition for the actualization of the criteria of innovation activity of the class teacher.

Key words: tradition and innovation in education contest of professional achievements classroom teachers, the criteria of innovation.

С.В. Иванова, канд. пед. наук, с.н.с. лаборатории инноватики и управления в педагогическом образовании Федерального гос. научного учреждения «Институт педагогического образования и образования взрослых» РАО, г. Санкт-Петербург, E-mail: nisveko@yandex.ru; **Е.В. Черных**, методист по работе со школами Дворца творчества детей и молодёжи Колпинского района Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, E-mail: alena-mama@yandex.ru

КРИТЕРИИ ИННОВАЦИОННОСТИ В РАБОТЕ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ И УСЛОВИЯ ИХ АКТУАЛИЗАЦИИ

Традиции и инновации в воспитании являются предметом научно-педагогического обсуждения. Педагогическое творчество воспитателя предполагает включённость в инновационные процессы. Конкурс педагогических достижений классных руководителей является условием актуализации критериев инновационности деятельности классного руководителя.

Ключевые слова: традиции и инновации в воспитании, конкурс профессиональных достижений классных руководителей, критерии инновационности.

Современные требования к аттестации педагога на квалификационную категорию ставят на первые позиции в основном его деятельность по преподаваемому предмету. В то же время общество ждёт от школы, прежде всего, обеспечения качества воспитания, которое становится сегодня не просто показателем эффективности работы школы, но и в широком смысле – фактором национальной безопасности, так как именно от качества населения страны зависит её дальнейшее развитие и конкурентоспособность в мировом пространстве.

Современной образовательной политикой России предусматривается занятость детей учебным процессом и внешкольной работой, дополнительным образованием. Предполагается, что такая занятость детей гарантирует их нравственное становление и освоение ими непреходящих общечеловеческих ценностей. Между тем, атаки негатива современного социума и СМИ на неокрепшие умы и души подвергают растущего человека серьёзной опасности необратимой нравственной деградации: патологического безразличия, потребительской позиции, неоправданной жестокости, обращению к различного рода психологическим и химическим зависимостям и др. В реальной практике классному руководителю необходим инновационный поиск способов решения проблем воспитания в классе.

Подготовка будущего педагога в современных педагогических вузах к решению нравственных проблем основывается, прежде всего, на изучении традиционных методик воспитания. В реалиях современной школы проблема соотношения традиций и инноваций в воспитании остаётся довольно острой, тем более для того педагога, кто занимается воспитанием в рамках долж-

ностного поручения классного руководителя. Стремительное изменение социальных заказов, нарушение преемственности в воспитании предыдущих и последующих поколений, отсутствие национальной идеи, подкреплённое запретом Конституции РФ на официальную идеологию [1] – всё это заставляет каждого педагога и профессиональное сообщество классных руководителей регулярно переосмысливать актуальные нравственные основы воспитания и затем – обновлять технологии воспитания.

Итак, динамичность процессов трансформации приоритетов воспитания связана с изменчивостью социума. Это вызвано, прежде всего, естественной направленностью процессов от старого к новому, что согласуется с действием закона отрицания отрицания (Гегель) и находит отражение во взаимосвязи трёх циклов изменения объектов («тезис» – исходное состояние, «антитезис» – первое отрицание, «синтез» – второе отрицание, отрицание отрицания). Таким образом, при двойном отрицании происходит постоянное перенесение лучшего, имеющегося в старом, в новое. Согласно законам диалектики образуется спираль развития действительности, которая, обнаруживая в себе очередное противоречие, отрицает этим себя, а затем отрицает и это отрицание. Далее обнаруженное противоречие разрешается и приобретает на каждой из новых стадий всё более усложнённый и прогрессивный смысл. В общем итоге новое не уничтожает старое напрочь, а сохраняет для себя всё то лучшее, что в нём имелось, перерабатывает его, поднимает на новую, более высокую ступень. Таким образом, двойное отрицание действительности требует всякий раз неких прогрессивных новаций, что и определяет прогрессивный характер всего разви-

тия действительности [2]. В силу действия этого закона происходит замена традиций инновациями и затем – замена синтезом всего того наилучшего, что было осмыслено в старом и в новом (в рассматриваемом нами контексте – в процессах воспитания). Однако, согласимся с Е.Ф. Солоповым в том, что реальные процессы развития не следует подгонять под эту трюичную схему хотя бы потому, что каждое новшество может быть заменено в своё время более чем одним отрицанием [3]. В реалиях социума это выражается в поиске новых нравственных ориентиров, подчас актуализирующих традиционные.

В практическом смысле обращение к критериям инновационности обусловлено потребностью в обновлении и прогнозировании способов отслеживания эффективности и качества воспитательной деятельности педагога. Более того, Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева считают инновационность одним из принципов современной педагогики [4]. Указанные авторы, проанализировав работы В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской Ю. Вооглайд, Б. Мор, И. Перлаки, Э. Роджерси, С.Л. Рубинштейна и А.Л. Леонтьева и др., выявили, что доминирующей аксиологической функцией в системе педагогических ценностей служат цели профессионально-педагогической деятельности. Именно они выступают детерминантом новаторской деятельности учителя, а судьба инноваций напрямую зависит от становления субъектности педагога, так как «личность учителя и его мировоззренческие установки являются непосредственным содержанием образования» (А.О. Зоткин). Нам близки выводы авторов о том, что есть три обязательных условия для освоения любой педагогической инновации – это: **понимание, рефлексия и личностная подготовленность** [5]. Актуализацию этих условий создают региональные конкурсы профессионального мастерства классных руководителей. В ходе таких конкурсов профессионально педагогическое сообщество и каждый учитель на коллективном и личностном уровне включаются в указанные процессы. Г.П. Щедровицкий М.В. Кларин также подчёркивали значение личностной подготовленности педагога к нововведениям, а Л.С. Подымова и В.А. Сластенин считают это качество системообразующим и креативным фактором профессионально-технологической культуры педагога. В понятие «личностная подготовленность» указанные авторы включают опыт участия в групповом взаимодействии паритетного типа (то есть умения и навыки диалогового общения) и творческую активность» [6]. Кроме этих компонентов, в структуру личностной подготовленности включается также ориентация на достижение успеха, наличие у педагога интереса к саморазвитию и самореализации; понимание своего профессионального предназначения, ряд акмеологических качеств.

В.Н. Максимова считает, что инновационность деятельности педагога повышается в процессе акмеологического образования, ориентированного на инновационное развитие практики. В результате такого образования происходит акмеологическое развитие внутреннего мира педагога, формируется акмеологическая позиция личности педагога, его стремление к повышению качества образования [7, с. 184]. Полагаем, что в ходе конкурсов классных руководителей происходят аналогичные процессы: конкурс представляет собой этап неформального педагогического образования, в ходе которого педагоги совершенствуют своё мастерство, соревнуясь и обмениваясь опытом с коллегами или перенося полученные идеи в практику воспитания.

Говоря о целеполагании в педагогической деятельности, И.С. Сергеев выделяет цели, которые можно назвать целями совершенствования и развития, и делит их на три группы:

- 1) цели, выведенные из социального заказа,
- 2) цели, выявленные из анализа деятельности успешных учителей или школ,
- 3) цели, ставшие продуктом интуитивного видения идеального результата самим учителем.

Первые две цели могут быть противоречивы и изменчивы, а собственная цель педагога представляет собой ориентир в самосовершенствовании, к которому он будет стремиться [8, с. 298]. В этом же ключе, рассуждая о современном значении инновационных процессов, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов подчёркивают необходимость включения педагогов в инновационную деятельность, подразумевающую процесс создания, освоения и использования педагогических новшеств. Соответственно и роль педагога в этом процессе может быть выражена в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций [9, с. 234]. Условия для включения в эти роли актуализирует конкурс классных руководителей. В процессе реализации этапов конкурса наблюдается активность инноваци-

онного поиска не только среди конкурсантов, но и среди коллег, проявивших информационный интерес к конкурсу. Настоящей копилкой идей и технологий становится методический сборник, выпускаемый по итогам сбора лучших методических разработок участников. В дальнейшем этот инновационный продукт служит фактором инициализации инновационных процессов в практике воспитания.

Инновационность в деятельности педагога на практике определяется по критериям аттестации при предъявлении так называемых инновационных продуктов. Между тем наличие таких продуктов, т.е. измерение инновационной активности в воспитательной деятельности только лишь количеством рекомендаций и выпущенных методических пособий, представляется неадекватным задачам современного воспитания. Между тем, содействие ребёнку в осознании жизненных ценностей, помощь в самоопределении жизненного выбора, решение конкретных социальных и коммуникативных проблем в рамках реализации индивидуального воспитательного маршрута – это всё остаётся вне поля отслеживания эффективности работы воспитателя, хотя именно эти направления и являются жизненно важными для растущего человека. Более того, на многочисленных педагогических форумах отмечается, что наиболее значимые воспитательные эффекты проявляются в периоды времени, выходящие за сроки школьного обучения.

В плане включённости в инновационные процессы для педагогического работника важным представляется участие в деятельности педагогического сообщества по рефлексии достижений и исканий коллективной педагогической мысли. Отчасти это находит отражение в таком аттестационном показателе, как *«Степень активности инновационной деятельности учителя: уровень участия учителя в инновационной деятельности образовательного учреждения: единственный автор инновации, член авторской группы, участник внедрения инновации»*. Однако эти критерии относятся в основном к предметной деятельности педагога. Обзор официальных сайтов образовательных учреждений регионов России (Воронежа, Пензенской области, Калужской области и др.) показывает, что в образовательных учреждениях ведутся самостоятельные поиски критериев инновационности в деятельности классного руководителя. Так, такими критериями определены для классного руководителя в колледже: *непосредственное наблюдение за индивидуальным развитием обучающихся; содействие созданию оптимальных условий для формирования каждой личности; организация взаимодействия и сотрудничества всех воспитательных сил; внесение классным руководителем необходимых коррективов в воспитательный процесс, способствуя свободному и полному проявлению и развитию способностей обучающихся; помощь в организации всех видов индивидуальной и коллективной деятельности, вовлекающей обучающихся в разнообразные коммуникативные ситуации; работа над созданием коллектива группы как воспитательной подсистемы, среды, социума, обеспечивающего социализацию каждого студента.*

Говоря о критериях результативности работы классного руководителя, в других случаях выделяют два уровня взаимосвязанных между собой критериев: критерии процесса и критерии результативности. Критерии процесса оценивают, что сделано: какие мероприятия и коллективно-творческие дела проведены, их целесообразность, актуальность и общественная активность. Критерии результата оценивают – как сделано: педагогические условия, возможности для самореализации, рефлексия. Особенность деятельности классного руководителя заключается в том, что он одновременно является и субъектом деятельности, и ее объектом. Это позволяет ему ставить перед собой личные цели саморазвития и достигать их в процессе деятельности. Эти цели связаны с формированием педагогических и управленческих способностей. Эффективным считается такой труд классного руководителя, в котором высокие результаты или показатели имеют как процессуальные, так и результативные показатели. А самое главное являются позитивные изменения в уровне воспитанности учащихся и их взаимоотношение.

Следующий пример показывает способ отслеживания инновационности в работе классного руководителя по проявлению в его деятельности следующих ролей 1. *«Контролер»*, обеспечивающий включение учащегося в учебно-воспитательный процесс; 2. *«Проводник по Стране знаний»*, создающий условия развития познавательного интереса и желания учиться; 3. *«Нравственный наставник»*, способствующий соблюдению учащимися норм и правил, разрешению возникающих конфликтов как между учащимися, так между учащимися и педагогами, работающими в классе; 4. *«Носитель культуры»*, помогающий освоить культурные ценности, на основе которых организован учеб-

но-воспитательный процесс; 5. **«Социальный педагог»**, – создание нормальных условий общения в школе и дома, защита прав ребенка, формирование навыков социальной жизни; 6. **«Старший товарищ»**, – формирование коллектива класса, организация коллективной творческой деятельности); 7. **«Фасилитатор»**, оказывающий помощь учащимся в самопознании, самоопределении, самореализации (беседы, тренинги, игры, индивидуальная работа с учащимися).

В следующем случае отбора критериев в структуру самооанализа деятельности классного руководителя включается показателя проведения исследований и публикации его результатов (при анализе научного аспекта деятельности). *В прикладном аспекте важным показателем является проведение открытых мероприятий (или совместных в параллели, посещение мероприятий коллег, участие в подготовке и проведении практических и теоретических семинаров, творческих отчётов.*

Актуальным критерием инновационности в работе классного руководителя, на наш взгляд, является поиск способов воспитания в мультикультурном обществе, что отражает межкультурную компетентность педагога. Это требует для педагогов стран СНГ применения гуманитарного подхода и рефлексивных технологий [10]. Способы освоения межкультурных коммуникаций, работа с детьми-инофонами являются инновационными в работе классного руководителя, особенно в тех школах, где доля детей разных культур и конфессий составляет более 30%. Такое явление наблюдается теперь по всей России в силу миграционных и демографических процессов. Отражение решения этих проблем в индивидуальном воспитательном маршруте учителя класса может иметь место при оценивании и самооценке деятельности классного руководителя.

В положении об осуществлении функции классного руководителя педагогическими работниками ГОУ говорится о том, что «...воспитание является одним из важнейших компонентов образования в интересах человека, общества, государства». Основными задачами воспитания является формирование у обучающихся гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, активной и здоровой жизненной позиции, толерантности, способности к успешной социализации и адаптации в обществе. Как отмечает Н.Д. Никандров, «в хорошо организованной и спланированной воспитательной работе слово – не единственный инструмент. Важным является включение в дело, в специально организованную систему дел, которые воспитывают. Но именно этого сейчас во многом и не хватает» [11, с. 12]. Организовать систему таких дел и проектов с учётом состава класса, его проблем и пожеланий родителей и администрации – задача творчески работающего классного руководителя.

В целях содействия классному руководителю в Колпинском районе Санкт-Петербурга было организовано и вот уже на протяжении 6 лет работает районное методическое объединение, в котором председатели школьных методических объединений и классные руководители получают актуальную информацию, обучаются на тематических семинарах, координируют работу классных руководителей в своих образовательных учреждениях. Основной целью работы районного методического объединения (РМО) классных руководителей является развитие профессионального потенциала педагогов. Успешность её реализации зависит от выполнения поставленных задач: оказание методической помощи классным руководителям; организация работы по профилактике асоциальных проявлений в ОУ; организация и проведение профессиональных конкурсов; изучение и оценка результативности воспитательной деятельности в районе; обобщение и распространение опыта воспитательной деятельности классных руководителей.

Для выполнения этих задач удалось скоординировать работу с классными руководителями по нескольким направлениям. Представим их.

1. Обучение: проведение РМО классных руководителей; проведение мастер-классов; выездные обучающие семинары; ежегодное проведение психологического тренинга для классных руководителей «Наведение мостов»; курсы повышения квалификации АППО на базе Дворца творчества детей и молодёжи Колпинского района Санкт-Петербурга.

2. Информационно-методическая деятельность: тематические выставки, работа с нормативными документами; издание методического сборника по итогам конкурса; создание методического сборника на электронном носителе; подготовка и отправка методических разработок воспитательных социокультурных мероприятий классных руководителей в педагогические издания.

3. Методическое сопровождение: индивидуальные и групповые консультации; Сопровождение участников конкурса «Са-

мый классный классный»; Курирование школ с целью оказания методической помощи; обеспечение классных руководителей методическими материалами.

4. Организационная деятельность: проведение районного конкурса для классных руководителей «Самый классный классный»; участие в районных и городских мероприятиях: конференциях, выставках методической продукции, семинарах, круглых столах; сотрудничество с библиотеками, учреждениями дополнительного образования, центрами психолого-педагогической реабилитации и коррекции, музеями.

5. Аналитическая деятельность: подведение итогов работы школьных методических объединений классных руководителей; круглый стол по итогам районного конкурса «Самый классный – классный!»; анализ и обобщение опыта воспитательной деятельности классных руководителей района; получение обратной связи в виде методических разработок воспитательных мероприятий и программ воспитательной работы в классе; представление опыта на районном и городском уровнях.

В целях обобщения опыта воспитательной деятельности классных руководителей и его распространения в Колпинском районе Санкт-Петербурга был организован и на протяжении пяти лет проводится конкурс для классных руководителей «Самый классный – классный!». В свете решения задач воспитания в современных реалиях конкурс позволяет классному руководителю в условиях индивидуально-коллективного творчества наработать, совершенствовать, осмысливать, представлять для рефлексии и в дальнейшем – использовать инновационные и традиционные технологии в практике воспитания.

Форма конкурса позволяет систематизировать и предъявить свою деятельность каждому классному руководителю во всём многообразии, независимо от типа школы, в которой классный руководитель трудится. Положение конкурса составлено таким образом, что все участники проходят от начала и до конца конкурсного марафона. При этом условия конкурса не предусматривают выбывание участника, поскольку основная цель – это не победа, а представление своего опыта.

Конкурс классных руководителей «Самый классный – классный!» включён в районный конкурс педагогических достижений в номинации «Лучший классный руководитель». Начинается он с сентября. Каждое ОУ подаёт заявку в оргкомитет конкурса об участии. Участвовать в конкурсе могут классные руководители, воспитатели ГПД и специальных школ, имеющие педагогический стаж не менее 3-х лет. Особенность конкурса «Самый классный – классный!» состоит в том, что проводится он в течение всего учебного года по номинациям: 1. Самопрезентация, 2. Открытые воспитательные мероприятия, 3. Конкурс методических материалов. И, наконец, подведение итогов происходит на круглом столе.

Каждый участник конкурса проходит все его этапы, ещё раз подчеркнём – выбывания нет! Это сделано для того, чтобы на различных уровнях – от администрации образования, коллег, детей и родителей – иметь возможность увидеть работу классного руководителя во всём многообразии и, соответственно, оценить не одно воспитательное мероприятие, а деятельность в целом. К тому же, всё делается для того, чтобы классные руководители чувствовали себя психологически комфортно в течение всего года работы в конкурсе. Ещё один плюс в таком проведении состоит в том, что любой из конкурсантов может посетить воспитательные мероприятия своих коллег и ознакомиться с их методическими материалами, представленными на конкурс. Дойдя до финала, каждый классный руководитель набирает определённое количество баллов. Набравшие наибольшее количество баллов во всех номинациях, становятся победителями районного конкурса, награждаются грамотами и выдвигаются на участие в городском конкурсе «Лучший классный руководитель Санкт-Петербурга». Другие участники конкурса награждаются уже по номинациям и получают грамоты за участие. Итоги конкурса подводятся в конце года на круглом столе, где каждый участник анализирует свою работу и работу коллег, делится впечатлениями и планами на будущее. Завершает работу настоящий праздник закрытия с награждением победителей.

Итогом работы за год становится издание методического сборника «Самый классный – классный!», в котором помещаются работы каждого из участников. И на очередном открытии конкурса каждый участник предыдущего конкурса получает в подарок сборник методических материалов. Каждое образовательное учреждение района также получает в подарок такой сборник для воспитательной службы ОУ. В него включаются нормативные документы, методические разработки воспитательных социокультурных мероприятий участников конкурса. Идеи, заложенные в материалах сборника, способствуют появлению

потребности у других педагогов отразить свои возможности, что в конечном итоге содействует развитию профессионального мастерства педагогов. И как наглядное подтверждение этому – за 5 лет в конкурсе приняли участие 98 педагогов из 25 ОУ района.

Работа конкурса на протяжении всего времени освещается в районных газетах и на Колпинском телевидении. Благодаря этому сотрудничеству, о конкурсе и о работе своих классных руководителей знают в районе. К районной общественности приходит понимание того, что школа – это не только место, где ребёнок получает знания, умения, навыки. Школа – это пространство и время его бытия. Воспитательное пространство не складывается само по себе или приказом сверху – оно рождается внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой деятельности. Именно в этом пространстве и реализует свою деятельность классный руководитель, основываясь на «Принципе 4 Т»: творчество, терпение, труд, талант!

В процессе работы конкурса районная методическая служба опорного центра по воспитательной работе со школами сделала выводы об общей подготовке классных руководителей и готовности их к воспитательной деятельности. Стало понятно, в чём испытывают трудности классные руководители как воспитатели. В результате анализа этой деятельности возникли предложения, которые в дальнейшем будут учтены в обучающих мастер-классах, проведение которых обеспечат победители конкурса. В целом по социальному аспекту методического сопровождения воспитательной работы педагогов можно сделать следующие выводы.

1. Системная организация социально-профессионального пространства района позволяет классному руководителю независимо от специфики образовательного учреждения проявить себя в творческом профессиональном плане, что повышает его статус в глазах коллег, учеников и родителей.

2. В ходе проведения конкурсов и мероприятий методического сопровождения удалось спроектировать ряд воспитательных дел, совместная деятельность по реализации которых способствует формированию толерантности и социальной ответственности у школьников из различных по дифференциации образовательных учреждений (в том числе и из детского дома-школы).

Таким образом, включение педагогов социально-образовательных учреждений в единое профессиональное пространство по воспитательной работе приводит к взаимообогащению опыта воспитателей учреждений различных типов, а также условия конкурса позволили выявить актуальные критерии инновационности в воспитательной работе классного руководителя:

1. Содействие освоению воспитанниками общекультурных и профессиональных компетентностей будущей профессии в ходе реализации индивидуального воспитательного маршрута.

2. Создание условия для сопровождения приобщения воспитанника к ведущей приемлемой для него концепции нравственного самосовершенствования (религиозной или светской).

3. Своевременное выявление проблем и перспективных направлений воспитания личности школьника, сопровождение его в процессе воспитания и самовоспитания, отслеживание динамики воспитания в ходе реализации воспитательного маршрута.

4. Организация приобретения школьником опыта социального взаимодействия, отслеживание процесса социального воспитания в ходе индивидуального воспитательного маршрута.

5. Участие в коллективной мысли в ходе педагогических форумов и конкурсов, распространение педагогической позиции средствами ИКТ.

В результате коллективной рефлексии [12], являющейся одним из этапов конкурса классных руководителей, эмпирическим путём удалось выявить риски реализации принципа инновационности:

1) нехватка времени – включение фактора антропологической повседневности в реализацию планов воспитательной работы;

2) неверный выбор инновационной альтернативы традиционному воспитанию;

3) неадекватность реакции на нововведение администрации, социума, педагогического сообщества;

4) формализация процедур и процесса оценивания воспитательной работы с учётом критериев инновационности.

В свою очередь, способность нивелирования рисков при внедрении инноваций также можно отнести к критериям инновационности в работе классного руководителя.

Библиографический список

1. Конституция РФ. Статья.13, п.1, 2, 3
2. Нюхтилин, В. Очерки по философии [Э/р]. – Р/д: <http://www.i-po.ru/shpory/filosofiya/filosofiya32.html>
3. Солопов, Е.Ф. Сущность философии. Наука о всеобщем в его отношении к обществу и мышлению. – М., 2012.
4. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева [Э/р]. – Р/д: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter1/1_4.html
5. Лаврентьев, Г.В. Педагогическая компетентность преподавателя как условие внедрения образовательных инноваций / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева // Вестник алтайской науки. – Барнаул, 2000. – № 1.
6. Сластенин, В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М., 1997.
7. Максимова, В.Н. Акмеологический подход в педагогике: монография. – СПб., 2007.
8. Сергеев, И.С. Основы педагогической деятельности: учебное пособие. – СПб., 2004.
9. Сластенин, В.А. Общая педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: в 2 ч. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / под ред. В.А. Сластенина. – М., 2003. – Ч. 2.
10. Владимирова, С.С. Методологические проблемы исследования межкультурной компетенции педагога в условиях социальных перемен // Педагогическое образование в государствах-участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теория и практика: сб. науч. статей / под общ. ред. И.И. Соколовой. – СПб., 2012.
11. Никандров, Н.Д. Воспитание и социализация молодежи: проблемы гармонизации // Социальный институт воспитания в современной России: модернизация, динамика и стратегия развития: сборник материалов Международной научно-практич. конф. – М., 2012. – Т.1 [Э/р]. – Р/д: <http://www.niisv.ru/userfiles/file/8F.pdf>
12. Кривых, С.В. Социальная рефлексия в основе социального взаимодействия // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: материалы Международной научно-практич. конф. / отв. ред. Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб., 2011.

Bibliography

1. Konstituciya RF. Statija.13, p.1, 2, 3
2. Nyukhtilin, V. Ocherki po filosofii [Eh/r]. – R/d: <http://www.i-po.ru/shpory/filosofiya/filosofiya32.html>
3. Solopov, E.F. Suthnostj filosofii. Nauka o vseobthem v ego otnoshenii k obhtestvu i mihsleniyu. – M., 2012.
4. Lavrentjev, G.V. Innovacionnihe obuchayutnie tehnologii v professionalnoj podgotovke specialistov / G.V. Lavrentjev, N.B. Lavrentjeva [Eh/r]. – R/d: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter1/1_4.html
5. Lavrentjev, G.V. Pedagogicheskaya kompetentnostj prepodavatela kak uslovie vnedreniya obrazovatel'nykh innovacij / G.V. Lavrentjev, N.B. Lavrentjeva // Vestnik altajskoj nauki. – Barnaul, 2000. – № 1.
6. Slastenin, V.A., Podihmova L.S. Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nostj / V.A. Slastenin, L.S. Podihmova. – M., 1997.
7. Maksimova, V.N. Akmeologicheskij podkhod v pedagogike: monografiya. – SPb., 2007.
8. Sergeev, I.S. Osnovih pedagogicheskoy deyatel'nosti: uchebnoe posobie. – SPb., 2004.
9. Slastyonin, V.A. Obthaya pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vihsish. ucheb. zavedenij: v 2 ch. / V.A. Slastyonin, I.F. Isaev, E.N. Shyanov / pod red. V.A. Slastyonina. – M., 2003. – Ch. 2.
10. Vladimirova, S.S. Metodologicheskie problemih issledovaniya mezhkul'turnoj kompetencii pedagoga v usloviyakh social'nykh peremen // Pedagogicheskoe obrazovanie v gosudarstvakh-uchastnikakh SNG: sovremennihe problemih, koncepcii, teoriya i praktika: sb. nauch. statej / pod obth. red. I.I. Sokolovoy. – SPb., 2012.
11. Nikandrov, N.D. Vospitanie i socializaciya molodezhi: problemih garmonizacii // Social'nyh institut vospitaniya v sovremennoj Rossii: modernizaciya, dinamika i strategiya razvitiya: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-praktich. konf. – M., 2012. – T.1 [Eh/r]. – R/d: <http://www.niisv.ru/userfiles/file/8F.pdf>

12. Krivihkh, S.V. Socialjnaya refleksiya v osnove socialjnogo vzaimodejstviya // Socialjnoe vzaimodejstvie v razlichnihkh sferakh zhiznedeyatel'nosti: materialih Mezhdunarodnoy nauchno-praktich. konf. / otv. red. E.I. Brazhnik, N.N. Surtaeva, S.V. Krivihkh. – SPb., 2011. *Статья поступила в редакцию 26.11.12*

УДК 378.1

Krivykh S.V. INDIVIDUAL THE FOCUSED EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN THE CONDITIONS OF REALIZATION FGOS OF VPO. In article the review of works on an individualization of educational process in aspect of realization FGOS VPO of new generation is given.

Key words: educational process in higher education institution, individual the focused training, federal state educational standards of new generation.

С.В. Кривых, д-р пед. наук, проф., ректор Института декоративно-прикладного искусства, г. Санкт-Петербург, E-mail: krivih71@yandex.ru

ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО

В статье дается обзор работ по индивидуализации образовательного процесса в аспекте реализации ФГОС ВПО нового поколения.

Ключевые слова: образовательный процесс в вузе, индивидуально-ориентированное обучение, федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения.

Историографический анализ литературы позволил установить, что проблема индивидуализации обучения не нова: ее идеи восходят к трудам древних философов и ученых, а затем они воплотились в идеях природосообразности и культуросообразности воспитания (Я.А. Коменский, Дж. Локк, И.Г. Песталоцци, А.Дистерверг), а также в антропологическом направлении педагогики (К.Д. Ушинский).

В советские годы проблема индивидуального подхода как средства формирования индивидуального стиля деятельности представлена во многих исследованиях педагогов и психологов (Ю.К. Бабанский, Л.Г. Вяткин, В.В. Давыдов, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, Ю.А. Самарин и др.). Проблема индивидуализации обучения разносторонне изучалась в дидактике 60-70-х годов А.А. Бударным, В.И. Гладких, А.А. Кирсановым, Е.С. Рабунским, Г.И. Шукиной и другими учеными. Учет индивидуальных особенностей в процессе учебной работы осуществлен в работах В.М. Винника, Л.Ф. Желяковой, И.Т. Огородникова, П.И. Питкисского, И.В. Ромашко. В них особое внимание уделяется индивидуализации самостоятельной деятельности. Наиболее полным исследованием проблемы индивидуальности обучения является исследование И.Э. Унт.

В последние годы исследования по проблеме индивидуализации обучения в высшей школе значительно активизируются (Бурлакова Т.В., Зимовина О.А., Козлов В.В., Мишина Л.Г., Морозова Д.А., Пустовалов С.Б., Акулова О.В., Верещагина Н.О., Даутова О.Б., Менг Т.В., Пискунова Е.В. и др.). Это объясняется поисками путей перестройки образовательного процесса в вузе с целью его оптимизации, повышения эффективности, приведения в соответствие с возросшими требованиями к уровню подготовки специалистов. Особую актуальность проблема индивидуализации обучения в системе ВПО приобретает в связи с вводом в действие ФГОС.

Под индивидуализацией понимается создание системы многоуровневой подготовки студентов, учитывающей индивидуальные особенности обучающихся и позволяющей избежать уравниловки и предоставляющей каждому возможность максимального раскрытия способностей для получения соответствующего этим способностям образования. Индивидуализация обучения может осуществляться по:

- **содержанию**, когда обучающийся имеет возможность корректировки направленности получаемого образования. Эту возможность студент получает в случае применения программ обучения по индивидуальным планам, выбирая профиль обучения и реализуя вариативный компонент учебного плана, а также участием во внеаудиторной, творческой, научно-исследовательской работе;

- **объему учебного материала**, что позволяет студентам изучать предмет в познавательных, научных или прикладных целях. Этому служит введение многоуровневой системы подготовки специалистов – системы многоуровневого высшего образования – бакалавриата, магистратуры. Для этой цели предусмотрено увеличение доли самостоятельных занятий, сис-

тема неформального образования. Применяются специальные технологии, такие, например, как «План Келлера», основанный на индивидуализации обучения по времени и объему, представляющая возможность обучающимся изучать обязательный материал в том темпе, который соответствует их типу познания и развития;

- **времени усвоения**, допуская изменение в определенных пределах регламента изучения необходимого объема учебного материала в соответствии с темпераментом и способностями слушателя.

Сегодня в России наблюдается тенденция развития индивидуализации обучения, направленной на решение проблем гуманизации образования, что приводит к перестройке системы высшего образования и разработке следующих **основных принципов**, ориентированных на создание условий для становления личности студента как грамотного специалиста и самостоятельного гражданина демократического общества:

- **принцип осознанной перспективы** («сделай себя сам»), согласно которому каждый человек имеет возможность активно участвовать в собственном образовании. Знания автоматически станут востребованными, а не навязанными жесткими рамками учебного плана, усиливается мотивация обучения и эффективность усвоения знаний;

- **принцип гибкости системы высшего образования**, согласно которому содержание обучения и пути освоения знаний и приобретения профессиональных навыков соответствуют потребностям или уровню притязаний личности. В данном случае оправдывается система многоуровневого высшего образования при осуществлении возможности изменения специализации или получении нескольких специальностей за период обучения в вузе;

- **принцип динамичности системы высшего образования**, связанный со способностью быстро реагировать при подготовке специалистов на изменения в экономике, информационной системе в результате НТП;

- **принцип индивидуального обучения**, реализация которого приводит к возникновению между преподавателем и студентами атмосферы заинтересованности и сотворчества, способствующей улучшению качества восприятия информации и выработке профессионального мастерства.

Так как структура системы многоуровневого образования, а также цели ее отдельных звеньев определяются воздействием общественной востребованности в образовании, которые формируются из потребности в квалифицированных специалистах и социальными запросами, индивидуализация и демократизация образования должна проходить через расширение возможностей каждого человека в области реализации его гражданских прав на получение качественного образования.

Категория **«индивидуализация обучения»** рассматривается многими авторами обычно как стратегия обучения и может быть представлена в следующих вариантах: а) от минимальной дифференциации в групповом обучении до полностью независимого обучения; б) различные варианты содержания образо-

вания, индивидуальные темпы продвижения в его усвоении, различия в требуемом уровне знаний; в) использование индивидуализированного обучения на всех предметах, на части предметов, в отдельных частях учебного материала или для отдельных учащихся.

Индивидуально-ориентированное обучение обладает огромными возможностями для удовлетворения потребностей обучающегося за счет того, что предоставляет ему возможность выбрать содержание и форму организации образовательного процесса, то есть выбрать профиль обучения, учебные дисциплины, учебные модули, предметы или спецкурсы, а также возможность освоения выбранного содержания образования путем избранных способов и форм деятельности, темпов продвижения в образовании. При этом следует подчеркнуть, что индивидуально-ориентированное обучение предполагает помощь студенту в самоопределении в образовательном процессе.

Один из возможных путей осуществления индивидуализации образовательного процесса в вузе мы видим во включении студентов совместно с преподавателями в проектирование и реализацию *собственных индивидуальных образовательных маршрутов*. Следовательно, возникает проблема организации образовательной деятельности студентов по их индивидуальным образовательным маршрутам.

Индивидуализация на современном этапе является одним из главных условий построения индивидуально-ориентированного образовательного процесса в вузе. Сегодня в высшей школе актуальным является знание и своевременное реагирование на проблемы конкретного студента, перенос акцента с фронтальной работы на самостоятельную, обеспечение возможности выбора каждому обучающемуся. Все это создает предпосылки для выбора и реализации индивидуальных образовательных маршрутов студентов с учетом индивидуальных особенностей и в соответствии с запросами, возможностями и интересами личности. При этом сам студент рассматривается как активный носитель субъектного опыта и играет главную роль в становлении своей индивидуальности и формировании профессионально-значимых качеств личности.

Понятие *«индивидуальный образовательный маршрут»* имеет несколько близких по смыслу понятий: «индивидуальная траектория развития», «индивидуальная образовательная траектория». А также с этими понятиями связаны такие понятия, как «индивидуальная образовательная деятельность», «индивидуальная образовательная программа», «индивидуальный образовательный план» и т.д.

В «Большой советской энциклопедии» под маршрутом понимается «заранее намеченный или установленный путь следования, направление, порядок пути» [1, с. 432]. Применительно к высшей школе мы встречаем понятие «индивидуальный образовательный маршрут» в работах М.Л. Соколовой и В.В. Лоренц. Лоренц В.В. под индивидуальным образовательным маршрутом понимает «целенаправленную проектируемую дифференцированную образовательную программу, обеспечивающую студенту позиции субъекта выбора, разработки, реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки профессионального самоопределения и самореализации будущего учителя» [2, с. 22]. Соколова М.Л. в своем исследовании под индивидуальным образовательным маршрутом понимает «освоение студентом образовательной программы, с опорой на его образовательный опыт, возможности, с ориентацией на решение его образовательных проблем» [3, с. 68].

Рассмотрение содержательных компонентов индивидуального образовательного маршрута, позволяет отметить, что, начиная с формулирования целей индивидуального образовательного маршрута, вплоть до подведения итогов по его реализации, на всех этапах можно выделить общие аспекты, характерные для всех индивидуально-образовательных маршрутов и частные, присущие лишь одному или нескольким маршрутам. Выявление общих аспектов приводит к необходимости введения нового понятия – обобщенный образовательный маршрут (Н.А. Лабунская [4]).

Обобщенный образовательный маршрут рассматривается П.Н. Ермаковым и Н.А. Лабунской как совокупность общих для студентов этапов, периодов, линий, характеризующих их продвижение при получении образования и отражающих взаимодействие с образовательной средой. Обобщенный образовательный маршрут представляет собой многообразие индивидуально-образовательных маршрутов. Индивидуально-образовательный маршрут, в свою очередь, проявляется как одна из возможных проекций обобщенного образовательного маршрута и существует как вариант пути (тип маршрута) восхождения к образованию.

Суртаева Н.Н. дает свое определение индивидуальной образовательной траектории: «Это определенная последовательность элементов учебной деятельности каждого учащегося, соответствующая его способностям, возможностям, мотивации, интересам, осуществляемым при координирующей, организующей, консультирующей деятельности педагога во взаимосвязи с родителями» [5, с. 13-23].

Говоря о вариативной структуре учебной деятельности студента в условиях реализации ФГОС ВПО, мы имеем ввиду выбор оптимальных форм, средств, методов и темпов обучения, применение тех способов учения, которые в наибольшей степени соответствуют индивидуальным особенностям студентов. При этом результатом совместной работы преподавателя и учащегося является «Индивидуальная технологическая карта» каждого студента, в которой отражается спроектированный индивидуальный образовательный маршрут по изучению учебной дисциплины. Она включает в себя «Индивидуальные карты самодвижения по темам учебной дисциплины», «График индивидуального образовательного маршрута студента», «Индивидуальную карту личностного развития».

Поскольку студенты будут иметь возможность сами участвовать в проектировании индивидуальных образовательных маршрутов, то это будет способствовать формированию индивидуального стиля деятельности, личностной заинтересованности в изучении учебных курсов.

Индивидуально-ориентированное обучение в вузе предполагает опору на профессиональное и личностное развитие студентов, что связано с такими особенностями личности, как сфера интересов и предпочтений, образовательные потребности и профессиональные и жизненные планы.

Сегодня перед педагогической наукой, особенно в условиях реализации ФГОС ВПО, стоит проблема совершенствования методов и форм вузовской подготовки. Новые образовательные технологии должны быть направлены на реализацию индивидуально-ориентированного подхода в обучении, сущность которого в гуманизации педагогического процесса, уважительном отношении к личности студента, создании условий для выявления и развития индивидуальных возможностей и способностей. При этом студент должен ощущать потребность стать специалистом и профессионалом своего дела, потребность в самовыражении и развитии своих личностных свойств.

Кривых С.В. с соавторами разработали технологию построения индивидуального образовательного маршрута средствами индивидуального учебного плана для старшеклассников в профильной школе. Под *индивидуальным учебным планом* авторами понимается совокупность учебных предметов (курсов), выбранных отдельным учеником для освоения из предложенного перечня, составленного на основе Федерального Базисного учебного плана. Основная идея построения индивидуальных учебных планов заключается не в жестком декларировании готового пакета предметов для определенных профилей образования, а в предоставлении каждому обучающемуся возможности разработать свой собственный образовательный маршрут, и уже на основе разработанных маршрутов сформировать профили обучения [6, с. 24].

Индивидуальные образовательные планы разрабатываются в соответствии с персональными образовательными задачами обучающихся, что позволяет создать условия для самореализации каждого студента и стимулирует его к выдвиганию жизненных целей (в первую очередь, в плане получения образования) и, в частности, целей профессионального становления и развития. При проектировании и реализации индивидуального образовательного плана у обучающихся формируется ответственность за собственное образование, за реализацию профессиональных и жизненных планов. Понятие индивидуальный образовательный план отражает индивидуальный вариант и способ восхождения студента к образованию.

При реализации индивидуально-ориентированного образования учебный процесс организуется таким образом, чтобы обеспечить каждому студенту максимально благоприятные условия для освоения основной образовательной программы и получения по завершении обучения академической квалификации в полном соответствии с требованиями действующего законодательства, ФГОС ВПО и других нормативных документов.

Переход к такому образовательному процессу может основываться на *идее навигации движения в образовательном пространстве (внутривузовском, городском, государственном, мировом)*, которая состоит в следующем: студент осуществляет ревизию своих профессиональных интересов и образовательных потребностей, а также возможностей вуза, и обнаруженные точки пересечения становятся ориентирами для отбора содержания

жения профессионального образования, заключенного в образовательных программах, учебных дисциплинах, модулях и курсах и определения последовательности их освоения.

В общем смысле, «навигация – процесс управления некоторым объектом (имеющим собственные методы передвижения) в определенном пространстве передвижения. Состоит из двух основных частей:

- теоретическое обоснование и практическое применение методов управления объектом,
- маршрутизация, выбор оптимального пути следования объекта в пространстве» [7]. Другими словами навигация есть технология вычисления оптимального маршрута и последующего ведения по маршруту, в нашем случае – индивидуальному образовательному маршруту студента.

Индивидуально-ориентированное обучение ставит студента в такие условия, в которых у них появляются образовательные потребности и, как следствие, появляется активность и инициатива, стремление овладеть профессиональной культурой,

а в идеале – и устремление к самореализации и самоактуализации через профессию. В число таких условий входят:

- 1) создание проблемных учебных ситуаций;
- 2) решение системы межпредметных задач для формирования комплексных профессиональных умений;
- 3) «социально напряженное содержание целей образования» (по М.М. Левиной), то есть этическая, философская, аксиологическая, экологическая интерпретация предметной информации;
- 4) повышение личностной значимости образования как базы для профессиональной мобильности;
- 5) формирование ответственности за свою жизнь, карьеру и тем самым развитие социальной адаптивности;
- 6) формирование аутопсихологической компетентности, которая позволит мягко и грамотно пройти через профессиональные и жизненные кризисы, позволит увидеть факторы, блокирующие и благоприятствующие конструктивному развитию личности.

Библиографический список

1. Большая Советская Энциклопедия / гл. ред. А.М. Прохоров. – М., 1977. – Т. 15.
2. Лоренц, В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2001.
3. Соколова, М.Л. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в ВУЗе: дис. ... канд. пед. наук. – Архангельск, 2001.
4. Психология личности: учебное пособие / под ред. проф. П.Н. Ермакова, проф. В.А. Лабунской. – М., 2007.
5. Суртаева, Н.Н. Педагогические технологии в реализации гуманистической концепции образования // Химия в школе. – 1997. – № 7.
6. Кривых, С.В. Реализация профильного обучения средствами индивидуальных образовательных маршрутов: учебно-методическое пособие / С.В. Кривых, В.В. Тихомирова, В.В. Семенова, М.Ф. Шевченко / под науч. ред. С.В. Кривых. – СПб., 2008.
7. [Э/п]. – Р/д: <http://en.wikipedia.org/wiki/%d0%9d%d0%b0%d0%b2%d0%b8%d0%b3%d0%b0%d1%86%d0%b8%d1%8f>

Bibliography

1. Bol'shaya Sovetskaya Ehnciklopediya / gl. red. A.M. Prokhorov. – M., 1977. – T. 15.
2. Lorenc, V.V. Proektirovanie individualno-obrazovatel'nogo marshruta kak uslovie podgotovki buduthego uchitelya k professional'noj deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. – Omsk, 2001.
3. Sokolova, M.L. Proektirovanie individual'nykh obrazovatel'nykh marshrutov studentov v VUZe: dis. ... kand. ped. nauk. – Arkhangel'sk, 2001.
4. Psikhologiya lichnosti: uchebnoe posobie / pod red. prof. P.N. Ermakova, prof. V.A. Labunskoy. – M., 2007.
5. Surtayeva, N.N. Pedagogicheskie tekhnologii v realizacii humanisticheskoy koncepcii obrazovaniya // Khimiya v shkole. – 1997. – № 7.
6. Krivikh, S.V. Realizatsiya profil'nogo obucheniya sredstvami individual'nykh obrazovatel'nykh marshrutov: uchebno-metodicheskoe posobie / S.V. Krivikh, V.V. Tikhomirova, V.V. Semenova, M.F. Shevchenko / pod nauch. red. S.V. Krivikh. – SPb., 2008.
7. [Э/п]. – Р/д: <http://en.wikipedia.org/wiki/%d0%9d%d0%b0%d0%b2%d0%b8%d0%b3%d0%b0%d1%86%d0%b8%d1%8f>

Статья поступила в редакцию 26.11.12

УДК 316

Kuzina N.N. SUPPORT OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER IN INNOVATIVE ACTIVITY. In article problems of support of professional and personal development of the teacher in innovative activity rise, ways of personal and professional self-improvement of the teacher in professional career are considered.

Key words: professional and personal development, support.

Н.Н. Кузина, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и андрагогики СПбАППО, г. Санкт-Петербург,
E-mail: nadezhdakuzina@yandex.ru

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье поднимаются проблемы сопровождения профессионально-личностного развития педагога в инновационной деятельности, рассматриваются пути личностно-профессионального самосовершенствования педагога в профессиональной карьере.

Ключевые слова: профессионально-личностное развитие, сопровождение.

В современных условиях, когда инновационная деятельность реализуется во многих образовательных учреждениях, по-прежнему актуальным остается пристальный интерес к исследованию проблем организации инновационной деятельности в образовании. Как отмечают Суртаева Н.Н., Макареня А.А., Кривых С.В. [1], инновационная деятельность – комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам процесс. К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса: смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т.п.

Среди проблем, связанных с исследованием инновационной деятельности, наиболее исследованы вопросы, касающиеся внедрения новых педагогических технологий, изучения профессиональных качеств личности педагога-новатора, деятельности педагога-психолога в сопровождении инновационного процесса и др. В диссертационных исследованиях за последние годы рассматриваются и затруднения учителей в инновационной деятельности и организационно-педагогические условия их предупреждения и преодоления.

Результаты исследований показывают, что инновации в образовании, с одной стороны, стали необходимостью, а с другой – крайне рискованной областью, так как эффект от внедрения

инноваций выявляется через достаточно длительное время. Понятием «риск» пользуются многие науки, каждая из которых раскрывает специфику и своеобразие риска в конкретной области научного знания. Один из традиционных подходов связан с рассмотрением риска как меры предполагаемой неудачи, опасности применительно к конкретному виду деятельности. В социальной психологии риск определяется как мера ожидаемого неблагоприятного при неуспехе в деятельности, определяемая сочетанием вероятности неуспеха и степени неблагоприятных последствий в этом случае.

Возникли новые условия в педагогической деятельности: снижение социального статуса педагога, усложнение его профессиональной деятельности, появление новых функций в должностных обязанностях. Практика профессиональной педагогической деятельности позволяет выявить следующие противоречия:

- между возрастающей сложностью профессиональных функций педагога и снижением его мотивации к профессиональному долгу;
- между растущими потребностями в применении современных образовательных технологий и нежеланием подготовленных к этому выпускников вузов работать в сфере образования из-за низкого социального статуса педагогических профессий;
- между возрастающей необходимостью в сохранении педагогическим сообществом самоуважения и недостаточно развитой способностью педагогов к проектированию индивидуальных стратегий карьерного роста на основе результатов социальной саморефлексии;
- между необходимостью использования развивающего потенциала образовательной среды для обеспечения профессионального развития педагога и отсутствием научного обоснования реализации этой идеи в процессе становления его квалификации, должностной и социальной карьеры.

Для успешного выполнения своих функций современный педагог должен обладать не только суммой общих и специальных знаний, навыков и умений, но и комплексом определенных качеств личности, обеспечивающих плодотворную работу в команде. По мнению В.Н. Софьиной, такая ситуация определяет психолого-акмеологический и психолого-педагогический аспекты проблем формирования профессиональной компетентности специалистов [2].

Несомненно, что компетентность – многоуровневое образование с компонентами когнитивного, экспрессивного и интерактивного характера. Это сложная единая система внутренних психологических составляющих и свойств личности специалиста, которая формируется с глубинными свойствами личности – с потребностью в общении, уверенностью в себе и самооценкой. Компетентность включает в себя такие характеристики, как интегральное соответствие личности решаемым задачам, результативность и успех в проблемных ситуациях. Компетентность имеет свои функции: познавательную, регулятивную, функцию контроля и оценки, самооценки.

Несмотря на отсутствие однозначного подхода к определению понятия «профессиональная компетентность», не сформирован единый исследовательский подход к составу структурных компонентов профессиональной компетентности, не определены методы и факторы, способствующие формированию профессиональной компетентности педагогов в педагогическом процессе. В то же время профессиональной компетентностью называют индивидуально-психологическое образование, включающее опыт, психологическую готовность к саморазвитию, самосовершенствованию личности в деятельности и развитии его потребностей и творческих способностей [2]. Профессиональная компетентность формируется и проявляется в процессе решения различных задач при наличии педагогической зрелости специалиста. Значительную роль в профессиональной карьере педагога играет уровень развития у педагогов различных типов зрелости.

Эмоциональная зрелость, например, предполагает: уменьшение импульсивных реакций; возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание.

Профессиональная зрелость включает автономность, и умение соотносить информацию со своими особенностями, умение принимать решения, умение планировать свою профессиональную жизнь, эмоциональную включенность в ситуацию решения. Для возникновения основных признаков автономности педагога необходим определенный набор новообразований, которые заключаются в том, что человек ощущает свою независимость от внешней среды, он переходит на осознание своего идеального образа Я-концепции и стремления к его достижению.

Эмоциональный компонент профессиональной зрелости, проявляется в положительном настроении, жизненном оптимиз-

ме, уравновешенности и переносимости неудач [3]. Таким образом, к понятию «зрелость» на различных возрастных этапах обращаются в тех случаях, когда появляется необходимость отметить соответствие созревания определенных новообразований возрастному этапу становления педагога.

Гражданская и личностная зрелость варьируются в зависимости от общественно-экономического устройства социума, национальных особенностей и традиций и никак не зависят от физического развития человека. Критерии трудовой зрелости во многом зависят от состояния физического и умственного развития. По мнению А.Н. Леонтьева, зрелая личность характеризуется широкой системой иерархизированности мотивов деятельности, под которой понимается устойчивая конфигурация главных мотивационных линий [4].

Исходя из анализа представлений о процессе профессионального становления и развития различных типов зрелости, М.В. Александровой были выявлены существенные особенности в понимании формирования важнейших профессиональных и личностных качеств педагога, на разных этапах его жизнедеятельности. Систематизация этих подходов показала, что в ходе непрерывного образования происходит синтез профессиональной, личностной, исследовательской культуры, формируется направленность личности на саморазвитие и самореализацию в педагогической и управленческой деятельности. Выявлено пять этапов развития профессионального опыта педагога: достижение уровней развития индивида как субъекта деятельности, активная социальная позиция и успешность профессиональной деятельности; интеграция профессионального и общего образования; улучшение качества жизни путем создания для человека возможностей расширения его интеллектуальных горизонтов и др. [5].

Профессиональное достижение педагога – субъективно и объективно значимая качественная оценка результатов продвижения в профессионально-педагогической деятельности, степень роста профессионального мастерства на этапах профессионального становления, которая выражается в отношении к профессиональной деятельности и социальному принятию его окружающими.

Социальная рефлексия характеризует уровень профессионального самосознания личности педагога, проявление субъектности в самоанализе социальной значимости собственных профессиональных достижений и статуса (социального и должностного).

Ведущий фактор успешной карьеры педагога – его осознанное «движение навстречу» в форме активной включенности в решение общих вопросов и проблем, выходящих за пределы должности без предъявления требований дополнительного вознаграждения. Системное профессиональное становление и развитие специалиста выражается в формировании *социопрофессиональной среды*, как части пространства социальной культуры.

Социальная карьера педагога рассматривается как осознанно выбранный им путь продвижения в данной профессии в направлении приращения ее ценностного потенциала, расширения и углубления ее межпрофессиональных связей, основы дальнейшего успешного развития ее как области деятельности. Основным фактором успешности карьеры человека определяется его способность к «переносу компетентности» в смежные профессии, готовность решать самые разнообразные задачи в рамках данной культуры.

Глубина рассмотрения и понимания карьеры в профессии предполагает выделение его четырех уровней понимания:

обыденного, житейского;
научного, использующего результаты теоретических и эмпирических исследований;

философского, абстрактного осмысления в наиболее общих категориях. Выделенные уровни взаимосвязаны единым пониманием сущностно-содержательной характеристики профессиональной карьеры и различаются шириной охвата ее как социокультурного феномена, уровнем и характером активности деятельности человека в ней. Высокую практическую ценность карьеры представляет его *масштаб реализации*.

На *обыденном уровне* понимания карьеры, представляет, что именно данная область связана с суждениями о карьере в категориях «удача», «везение», «стечение обстоятельств». Проявление карьеры на личностном уровне предполагает активность человека и характеризуется преимущественной направленностью на профессиональное самоопределение, выработку мнения относительно возможностей и условий ее успешности, «индивидуальное осознание позиции и поведения, связанного с трудовым опытом и деятельностью». Содержание такого проявления карьеры – идентификация с организационной группой

как выражение идентичности социальной; основной фактор ее успешности – «демонстрация лояльности организации».

Прикладной уровень понимания карьеры связан с ориентацией человека на осуществление практической деятельности и основан на соображениях «соответствия», «сообразности», «пригодности». Особенности данного проявления профессиональной карьеры выступают: внутреннее приобщение человека к ценностям профессии, целям организации, должностным функциям; старательное выполнение им профессиональной деятельности и ее отдельных компонентов; стремление быть результативным в работе для достижения профессионального соответствия должности [6].

Обобщение концепций формирования и развития различных образовательных сред позволяет определить карьерную образовательную среду как развивающее пространство, способствующее переводу каждого его субъекта в режим самоорганизации и саморазвития, стимулирующее социальный, квалификационный и должностной карьерный рост педагогических работников за счет создания условий для опережающего развития педагогов [7].

Эффективность сопровождения *квалификационной карьеры* определяется динамикой развития профессионализма и результативностью педагогического опыта, получение дополнительных квалификаций, например, исследователь, эксперт, менеджер и др.; *социальной* – повышением социально-профессионального статуса педагога; *должностной* – повышением должностного статуса.

Реализация личностного проекта профессиональной карьеры определяется как «формирование профессионального потенциала». Определяющим фактором ее успешности выступает «*постоянное самосовершенствование в избранной области*» путем выполнения различных видов работ для обогащения профессиональным опытом. Реализация карьеры – обеспечение продуктивной профессиональной деятельности. Ведущим фактором успешной карьеры человека признается осуществление им продуктивной профессиональной деятельности «на пике возможностей».

Высокая степень понимания своей профессии как полезной деятельности продуктивного осуществления личностной роли в профессии достигается человеком лишь к неформализованному этапу его карьеры. Очень важно для профессионального продвижения умение создать свой имидж [8]. Успешность личности педагога проявляется в его деятельности и детерминруется субъективными и объективными условиями. Субъективные условия являются результатом взаимодействия и развития сущностных сил самого человека, а также одновременно выступают в качестве причины успешного преобразования сферы поведения и деятельности человека. Профессиональная успешность педагога обусловлена специфическими условиями профессионального труда – его управленческой деятельностью. Данные условия в контексте профессионального развития личности педагога, как руководителя учебного процесса, имеют как положительную, так и отрицательную значимость. При этом достижение успешности педагога в своей профессиональной сфере представляет взаимосвязанный двусторонний процесс. С одной стороны, личность педагога должна успешно противостоять деструктивным влияниям профессиональной деятельности, а с другой – активно развивать свой творческий потенциал.

В современной психологии и акмеологии выделяют четыре основные формы успеха педагогической деятельности: результативный успех, приносящий личности некоторое социальное признание и популярность; успех, выражающийся в признании личности со стороны «значимых других»; успех, как преодоление трудностей в форме личностного самоопределения и успех, как реализация призвания, когда, прежде всего, значима сама деятельность в ее содержательной и процессуальной самооценности [8, с. 29].

Для успешной деятельности у педагога должна быть развитая мотивационная компетентность, в смысле потенциальной го-

товности решать поставленные задачи со знанием дела. Успешность поведения и деятельности зависит не только от способностей педагога, его подготовленности, но и от характера целей деятельности, наличия в его личностной сфере мотивации достижения, которая системно связана с волевыми качествами личности, позволяющей личности брать ответственность за достижение успеха на себя, а не полагаться на случай, везение.

Успешность деятельности активности предполагает наличие обратной связи в различных формах собственной оценки личностью своих удачных способов, средств и результатов самовыражения. При этом выделяется два полярных вида жизненных концепций:

- первая характеризует жизнь личности, не выходящую за пределы сферы связей и отношений, в которых находится человек. Поэтому место существования личности находится внутри самой жизни, а всякое личностное отношение является отношением к отдельным явлениям жизни, но не к жизни в целом;

- вторая концепция существования связана с появлением ценностно-смыслового определения жизни (С.Л. Рубинштейн).

Мотивационный компонент профессиональной успешности включает: устойчивую профессиональную направленность; стремление побеждать, честолюбие, склонность к разумному риску, социальная смелость; потребность в достижении успеха;

- потребность в самовыражении: потребность в профессиональном труде, трудолюбие; потребность в планировании и целеполагании; потребность в достижении результата деятельности; потребность в инновационной деятельности;

- потребность в самоутверждении: потребность во власти и влиянии; лидерские потребности; потребность в признании, уважении и самоуважении;

- потребность в самоактуализации: потребность в расширении своего «Я»; потребность в профессиональном саморазвитии и самосовершенствовании.

Нравственный компонент профессиональной успешности включает: отношение к другим: гуманность; доброту; честность; справедливость; чуткость; тактичность; мировоззренческая убежденность; осознание ценности феноменов свободы и достоинства;

- отношение к себе: стремление качественно выполнять служебные обязанности; ответственность за свое психическое и физическое здоровье и нравственных требований профессии.

Эмоционально-волевой компонент профессиональной успешности включает: волевые качества: целеустремленность, настойчивость, упорство, решительность, смелость, выдержка, самообладание, самостоятельность, инициативность;

- эмоциональные качества: стрессоустойчивость; эмоциональная гибкость; позитивный настрой к окружающим, эмпатийные качества, контактность и способность к саморегуляции чувств; чувство юмора; толерантность к чужой точке зрения; спокойное отношение к возможным ошибкам других.

Интеллектуально-творческий компонент профессиональной успешности включает: владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне (высоко сформированные профессиональные знания, умения и навыки); способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

- личностную компетентность: владение знаниями и приемами творческого самовыражения и саморазвития; умение актуализировать творческий потенциал своей личности и организации в целом; владение знаниями и средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

- индивидуальную компетентность: владение знаниями и приемами профессиональной саморегуляции и развитие индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение рационально организовывать свой труд без физических и эмоциональных перегрузок.

Библиографический список

1. Суртаева, Н.Н. Глоссарий (инновационные процессы в образовании) / Н.Н. Суртаева, А.А. Макареня, С.В. Кривых [и др.]. – СПб., 2009.
2. Софьина, В.Н. Психолого-акмеологические основы формирования профессиональной карьеры / В.Н. Софьина. – СПб. – 2007.
3. Чернявская, А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. – М., 2003.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
5. Александрова, М.В. Становление карьеры педагога в территориальной образовательной системе: автореф. д-ра пед. наук. – Великий Новгород, 2007.
6. Деркач, А.А. Развитие в акмеологии и акмеологическое развитие в структуре онтогенеза / А. Деркач, Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2007. – № 2.
7. Гарипова, Л.Г. Особенности формирования профессиональной карьеры женщин в трансформирующемся российском обществе: автореф. дис. канд. социол. наук. – Казань, 2006.

8. Ивашкин, А.Г. Психологические основы развития профессиональной успешности личности муниципального руководителя: автореф. д-ра психол. наук. – Ставрополь, 2007.

Bibliography

1. Surtaeva, N.N. Glossariy (innovacionnihe processih v obrazovanii) / N.N. Surtaeva, A.A. Makarenya, S.V. Krivikh [i dr.]. – SPb., 2009.
2. Sofjina, V.N. Psikhologo-akmeologicheskie osnovni formirovaniya professionalnoy ka. d-ra psikhol. nauk. – SPb. – 2007.
3. Chernyavskaya, A.P. Psikhologicheskoe konsultirovaniye po professionalnoy orientacii. – M., 2003.
4. Leontjev, A.N. Deyatel'nostj. Soznanie. Lichnostj. – M., 1975.
5. Aleksandrova, M.V. Stanovlenie karjerih pedagoga v territorialnoy obrazovatel'noj sisteme: avtoref. d-ra ped. nauk. – Velikiy Novgorod, 2007.
6. Derkach, A.A. Razvitiye v akmeologii i akmeologicheskoe razvitiye v strukture ontogeneza / A. Derkach, Eh. V. Sayjko // Mir psikhologii. – 2007. – № 2.
7. Garipova, L.G. Osobennosti formirovaniya professionalnoy karjerih zhenthin v transformiruyutemsya rossijskom obhestve: avtoref. dis.... kand. sociol. nauk. – Kazanj, 2006.
8. Ivashkin, A.G. Psikhologicheskie osnovni razvitiya professionalnoy uspeshnosti lichnosti municipal'nogo rukovoditelya: avtoref. d-ra psikhol. nauk. – Stavropolj, 2007.

Статья поступила в редакцию 26.11.12

УДК 796.2

Narzulayev S.B., Petukhov N.A., Khanovs R.G. OUTDOOR GAMES IN SYSTEM OF PHYSICAL TRAINING OF CHILDREN OF SPECIAL MEDICAL GROUPS. In article problems of a zdorovyeberezhniye of children in preschool and school institutions are reflected, natural and variativny aspects of application of outdoor games as one of the main ways of saving and increase of level of health of children of special medical groups reveal.

Key words: System of physical training, outdoor games, special medical group, zdorovyeberezhniye.

С.Б. Нарзулаев, д-р мед. наук, проф., ведущий н.с. Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Томск, E-mail: batyr-54@mail.ru;

Н.А. Петухов, канд. пед. наук, доц., н.с. Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Томск; **Р.Г. Ханов**, канд. пед. наук, доц. Дагестанского гос. педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: dgpu@mail.ru

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП

В статье отражаются проблемы здоровьесбережения детей в дошкольных и школьных учреждениях, раскрываются природные и вариативные аспекты применения подвижных игр как одного из основных путей сохранения и повышения уровня здоровья детей специальных медицинских групп.

Ключевые слова: система физического воспитания, подвижные игры, специальная медицинская группа, здоровьесбережение.

Состояние здоровья детей в России вызывает обоснованную тревогу: около 90 % из них имеют отклонения физического и психического здоровья. Из всех детей, поступающих в школу, 30-35% уже имеют хронические заболевания. В настоящее время в России проживает около 1,6 млн. детей с ограниченными возможностями здоровья, нуждающихся в специальном (коррекционном) образовании, соответствующем их образовательным потребностям. Существенного улучшения здоровья и физического развития детей школьного возраста в нашей стране за последние годы пока не отмечается. Нередко наблюдаются увеличение заболеваемости рядом распространенных болезней и, что особенно важно, такие изменения реактивности, сопротивляемости организма, которые predisponiruyut детей и подростков к развитию болезней [1].

Учащающиеся заболевания среди школьников являются результатом физической детренированности, которая развивается вследствие ограниченной двигательной активности. У детей увеличилась учебная нагрузка в школе и дома. Они стали меньше двигаться, больше сидеть, особенно за компьютерами, вследствие чего возникает дефицит мышечной деятельности и мышечного корсета позвоночника, значительное напряжение зрительного аппарата. У них возникают проблемы, в первую очередь, с позвоночником, который выполняет четыре основные функции: опорную, двигательную, амортизационную и защитную.

Опорная функция заключается в создании опоры всего тела за счет прикрепления к нему всех основных частей тела: головы, плечевого пояса, пояса нижних конечностей, внутренних органов, брюшной и грудной полости. При выполнении опорной функции основная нагрузка падает на тела позвонков, диски и частично на связочный аппарат. Ведущая роль в опорной функции принадлежит мышцам, которые сдавливающим компонентом мышечной тяги создают единый монолит из отдельных позвонков для обеспечения опоры.

Двигательная функция заключается в выполнении различных движений, которые происходят в межпозвонковых суставах. Увеличение амплитуды возможно за счет растяжения связок, сжатия дисков. Ведущая роль в осуществлении этой функции принадлежит мышцам позвоночника.

Амортизационная функция заключается в уменьшении силы реакции опоры. В выполнении этой функции участвуют диски и связочный аппарат. Ведущая роль принадлежит мышцам, которые в уступающем режиме работы смягчают ударную волну и, кроме того, своим напряжением поддерживают физиологические изгибы позвоночника (лордозы, кифозы).

Защитная функция заключается в создании канала, состоящего из костей позвонков и межпозвонковых дисков, для защиты спинного мозга от повреждений.

Изменения в состоянии мышц позвоночника неизбежно ведут к его структурной перестройке и, как следствие этого, всех его функций, а, следовательно, и всех основных органов и систем организма [2; 3].

Детям присуща потребность в двигательной активности и эта естественная потребность, как необходимый фактор роста и развития жизненных функций, должна не только удовлетворяться, но и умело использоваться. В процессе физического воспитания детей решаются три большие группы задач: оздоровительная, воспитательная и образовательная. Ведь каждый возрастной период неповторим по своим особенностям и требует применения соответствующих средств и методов. По-особому актуализируется эта проблема в настоящее время, когда в школу приходят на обучение дети, имеющие отклонения физического и психического здоровья, они оказываются лишенными активных занятий физической культурой, в учебное время, поскольку повсеместно освобождаются от уроков физической культуры.

Сложившееся положение обуславливает необходимость поиска эффективных средств и методов адаптивного физического

кого воспитания, адекватных задачам и особенностям возрастного физического и психического развития детей отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе.

По мнению профессора Нарзулаева С.Б. [4], несомненный интерес в этой связи вызывают подвижные игры, которые входят в арсенал адаптивного физического воспитания, лечебной физической культуры, но технология их применения разработана недостаточно как в теоретическом ракурсе, так и в практическом плане.

Цель исследования: заключалась в теоретическом осмыслении природы и возможностей подвижных игр и разработке путей их применения в практике адаптивного физического воспитания детей разного возраста.

Данные литературных источников, а также исторические сведения развития человека показывают, что игра это относительно самостоятельная деятельность детей и взрослых. Она удовлетворяет потребность людей в движениях, активном отдыхе, развлечении, познании, в развитии духовных и физических сил. Игра не является порождением скоропроходящей моды, это феномен, отличающийся особым постоянством, объединяющим время, эпохи, поколения. Само слово «игра» неразрывно связано со свободой, доброй волей, удовольствием, радостью.

Игра представляет собой неотъемлемый элемент жизни, человеческой культуры, связывающий поколения. Она как форма активности занимает значительное место в жизни ребёнка. Загадка и ценность игры имеют глубокие внутренние корни, так как стремление человека играть, зарождаётся ещё в детском возрасте, сопровождает его всю жизнь до глубокой старости: от занятий с погремушками и куклами до азартных игр. Тайна этого феномена лежит в психофизиологической сфере человека. Действительно, если ребёнок долго сидит в одной и той же позе, то он чувствует потребность в движении. Энергия ищет выхода, и ребёнок совершает движения без всякой цели: бегает, прыгает, толкается. Бесспорно, некоторые игры основываются на извлечении от скопившейся энергии, на переключении деятельности.

Другая точка зрения заключается в том, что игра сама по себе является не столько тратой сил, сколько их источником. Однако оба этих взгляда не раскрывают истинной связи игры с внутренним миром человека. Поэтому возникает вопрос о смысле и сущности игры в детстве, так как этот вид деятельности занимает доминирующее место в жизни ребёнка как здорового, так и имеющего отклонения в развитии.

Игра – очень эмоциональная деятельность, поэтому она представляет большую ценность в воспитательной работе с детьми и молодежью. Среди большого разнообразия игр широко распространены у детей и подростков подвижные игры.

Подвижная игра – естественный спутник жизни ребёнка и взрослого человека, источник радостных эмоций, обладающий великой воспитательной силой – путь детей к познанию мира, в котором они живут и который призваны изменить. Игра заменяет детям труд, она вводит ребёнка в жизнь, в общение с окружающими, с природой, способствует приобретению знаний, трудовых навыков, совершенствованию двигательной активности. Она, как и трудовая деятельность, всегда имеет цель. Стремясь к достижению поставленной цели, ребята становятся более внимательными, проявляют смекалку, инициативу, волю. Так как в каждой игре имеются правила, нарушать которые нельзя, то это дисциплинирует, воспитывает честность, требовательность к себе, выдержку.

Ярко выраженная в подвижных играх деятельность различных анализаторов создаёт благоприятные возможности для тренировки функций коры головного мозга, для образования новых временных положительных связей, увеличения подвижности нервных процессов. В связи с этим большое значение приобретают подвижные игры, вовлекающие в разнообразную динамическую работу различные крупные и мелкие мышцы тела. Под воздействием физических упражнений, применяемых в играх, активизируются все виды обмена веществ (углеводный, белковый, жировой, минеральный). Мышечные нагрузки стимулируют работу желез внутренней секреции, выделяющих гормоны оптимизма, радости, которые называются «эндорфины».

Игра оказывает большое воздействие на формирование личности: это такая сознательная деятельность, в которой проявляется и развивается умение анализировать, сопоставлять, обобщать и делать выводы. Занятия играми способствуют развитию у детей способности к действиям, которые имеют значение в повседневной практической деятельности. Подвижные игры, таким образом, могут положительно влиять на умственное развитие. Подвижные игры развивают способность адекватно оценивать пространственные и временные отношения, одновременно воспринимать многое и реагировать на воспринимаемое. Подвижные игры в большой степени способствуют воспи-

танию основных физических качеств: быстроты, ловкости, силы, выносливости, гибкости и, что немаловажно, эти физические качества развиваются в комплексе.

Среди игр различают собственно подвижные игры и спортивные игры. Собственно подвижные игры представляют собой сознательную инициативную деятельность, направленную на достижение условной цели, добровольно установленной организмом и самими играющими. Достижение цели требует от играющих активных двигательных действий, выполнение которых зависит от творчества и инициативы самих играющих (быстро добежать до цели, быстрее бросить в цель и т.д.). Двигательные действия устанавливаются правилами игры, выполнение которых требует от играющих соответствующего инициативного поведения в пределах установленных правил. Правила определяют характер препятствий и трудностей в игре на пути достижения цели. От сложности и количества правил зависит и сама сложность игры. Собственно подвижные игры не требуют от участников специальной подготовленности.

Подвижная игра имеет столь широкий диапазон воздействия на организм и личность, что создаёт неограниченные возможности влияния на все сферы жизнедеятельности детей и подростков с отклонениями в состоянии здоровья. Глубочайший смысл детских игр заключается в том, что они, функционально нагружая организм, все его ткани, органы и системы, структурно их создают, формируют и совершенствуют [3].

Психологической основой игры является господство чувств в душе ребёнка, свобода их выражения, искренние смех, слёзы, восторг, то есть та естественная эмоциональная сущность ребёнка, которая ищет выражения, как в физической, так и в психологической сфере. Если ребёнку предложить представить себя тонкой, гибкой берёзкой, стоящей на пригорке, которая подставляет свои ветки и листья солнышку и покачивается от свежего ласкового ветерка, ребёнок сделает плавные наклоны легче и выразительнее, чем если бы он просто повторял эти движения по команде и показу. Соответствующие задания образы и яркие эмоции позволяют ребёнку выполнять движения более точно и правильно. При этом у него формируются умение различать собственные мышечные ощущения: плавность, темп, ритм, амплитуду движений, появляется моторная ловкость. Благодаря этому развиваются и психические функции – умение направлять внимание на собственные эмоциональные ощущения и эмоции окружающих, а также умение управлять своими ощущениями. Участвуя в подвижных играх, дети очень непосредственно и бурно переживают все события игры.

Сам процесс игры всегда связан с новыми двигательными ощущениями и эмоциями. Уже одно предвкушение игры часто вызывает у детей положительные эмоции, приятное волнение, ожидание радости. Проявляется это ещё до начала игры, причём ребёнка мало интересует конечный результат – закончится игра поражением или победой. Сюжетные игры способствуют эмоциональному самовыражению ребёнка. Превращаясь в героев игры, они не удивляются тому, что светофор разговаривает с паровозом, а лягушка – с цаплей. Важно не забывать о чрезвычайной хрупкости души ребёнка, особенно имеющего физические недостатки. Невнимание, равнодушие или суровое отношение со стороны окружающих могут погасить тот эмоциональный всплеск, который переживает ребёнок во время игры. Ему нужна поддержка, помощь, похвала даже за самые маленькие успехи.

Играя, ребёнок вживается в различные образы, знакомится с многообразием социальной действительности. Вступая в общение, он познаёт свой внутренний мир и отношения людей, секреты их взаимодействия, переживает радость и неудачи. Сначала он только подражает, затем проходит период осмысления, чтобы в дальнейшем уже самостоятельно определять собственные социально-психологические мотивы, установки, ориентиры.

У детей лучше, чем у взрослых, развита интуитивная способность улавливать чужое эмоциональное состояние. Поэтому важно не упустить это благодатное время для развития у ребёнка сострадания, общительности, доброты. Важное место в этом процессе принадлежит родителям, от которых ребёнок сознательно или бессознательно усваивает привычки, отношение к окружающему миру, манеру поведения. Поэтому семья может способствовать или препятствовать физической активности ребёнка, особенно больного, занимая позицию гиперопеки над ребёнком, запрещая ему те или иные физические упражнения, опасаясь вредного влияния, переутомления, травм и т.п., и тем самым тормозят развитие ребёнка. А ведь совместная игра – уникальный вид сотрудничества. В ней все равны. Не случайно психологи считают, что подлинно доверительное отношение между родителями и детьми возможны только в игре. Для ребёнка самая большая радость в игре – это удовлетворение естественной потребности в общении, эмоционального кон-

такта с другими детьми и взрослыми, возможность проявления своих чувств. Обстановка доброжелательности, доверия, взаимопомощи, одобрение действий, уважение и признание в группе сверстников, сопереживание и взаимодействие с партнерами как с людьми, близкими по духу, – все это является постоянно действующим стимулом и главной ценностью подвижной игры, особенно для детей-инвалидов и детей с нарушением в развитии. При работе с такими детьми всё внимание должно быть направлено на выявление их потенциальных возможностей и формирование таких мотивов деятельности, которые были бы им близки и понятны. Дети – инвалиды независимо от степени и глубины патологических нарушений при грамотной организации занятий подвижными играми могут получить удовольствие от общения и добиваться больших успехов в физическом и психомоторном развитии. Двигательная активность является врожденной, жизненно важной потребностью человека, степень удовлетворения которой во многом определяет характер физического развития человека. Существует оптимум для каждого возраста. При двигательной активности в границах ниже оптимума наблюдается задержка роста и развития, снижаются адаптивные возможности организма.

У детей с нарушениями в развитии дефицит движения приводит к выраженным функциональным и морфологическим изменениям. Характерным следствием нарушений в функционировании различных систем и органов является ухудшение физических и психомоторных качеств: в координации, точности быстроты движений, скорости двигательной реакции, подвижности в суставах, равновесия, силы мышц, выносливости и общей работоспособности. Другими словами, организм начинает раньше времени стареть.

Единственной мерой предупреждения и ликвидации отрицательных последствий гипокинезии является расширение двигательной активности детей и подростков, широкое применение подвижных игр и игр спортивного характера на свежем воздухе, обеспечивающих оздоровительный, общеукрепляющий эффект. Известно, что дети с различными отклонениями в состоянии здоровья имеют разные физические возможности, и эту особенность необходимо учитывать при проведении подвижных игр.

Условно, независимо от возраста, выделяют три группы детей, характеризующихся большой, средней и малой подвижностью [4].

Дети с большей подвижностью отличаются высокой реактивностью, неуравновешенностью поведения. Они чаще других попадают в конфликтные ситуации. Как правило, они хорошо выполняют простые упражнения, но избегают движений, требующих точности, сосредоточенности, сдержанности поведения. Движения их быстры, резки, часто бесцельны.

Дети средней подвижности отличаются наиболее ровным, спокойным поведением, умеренной подвижностью. Они эмоциональны, азартны, самостоятельно активны, часто сами становятся инициаторами игр. Движения их обычно уверенные, четкие, целенаправленные.

Малоподвижные дети вялы, пассивны, быстро устают. Они стремятся уйти в сторону, чтобы никому не мешать, выбирают деятельность, не требующую большого пространства. Такие дети не решаются вступать в общение со сверстниками, поэтому они нуждаются в постоянной помощи взрослых.

Специально организованную игровую деятельность, включающую подвижные игры, эстафеты, спортивные игры по упро-

щённым правилам относятся к игровому методу. Игровыми средствами являются основные движения: ходьба, бег, прыжки, метание, переноска груза, лазанье и т.д. Игры доступны и тем детям, которые передвигаются в колясках.

Целенаправленно подобранные подвижные игры развивают у детей-инвалидов мелкую моторику, равновесие, координацию и точность движений, улучшают качество внимания, звукопроговаривание, помогают освоению элементарных математических представлений о величине, расстоянии, весе, скорости, объёме, то есть стимулируют развитие физических, психомоторных и интеллектуальных способностей детей. Естественно, что в группах с разными видами заболеваний содержание игровой деятельности неодинаково (по направленности, сложности, продолжительности) и лимитируется моторной мобильностью, двигательным опытом, физической подготовленностью, возрастом и другими факторами. Тем не менее, все дети, независимо от характера нарушений, предпочитают игру другим формам двигательной активности, так как она удовлетворяет естественную потребность в эмоциях, движении и является прекрасным средством самовыражения.

Кроме того, игры создают благоприятные условия для общения детей с ограниченными функциональными возможностями к систематическим занятиям физическими упражнениями, что является важнейшим фактором интеграции детей в общество здоровых сверстников.

Для детей-инвалидов любого возраста игровой метод представляется наиболее целесообразным. Отсутствие нормальных контактов со сверстниками, вызванное дефектом, незрелость эмоциональной и волевых сфер, недостаточная самостоятельность, неумение преодолевать трудности и ориентироваться в жизненных ситуациях – всё это отчётливые признаки социально-психической дезадаптации [5]. Летний отдых на природе, естественные факторы закаливания, двигательная активность в виде специально подобранных подвижных игр могут существенно изменить психологический статус ребёнка. В игре приобретаются навыки как общения со взрослыми, так и с детьми, появляются новые друзья и единомышленники, дети осваивают новые игры, которые улучшают настроение, поднимают жизненный тонус, дают возможность лучше научиться ориентироваться в пространстве, улучшить своё физическое состояние, скорректировать телосложение и т.д. [6].

Организация детей в игре – важное условие её успешного хода. Игры проходят интересно, если команды равны по силам. Успешность игры во многом зависит от того, насколько хорошо дети поняли её содержание и правила. Краткое образное объяснение сюжета, дополненное показом, лучше усваивается детьми. Любой игре предшествует объяснение, которое даётся в следующей последовательности:

- 1) название игры;
- 2) роли играющих и их расположение на игровой площадке;
- 3) правило и ход игры;
- 4) определение победителя.

После игры, которую заканчивать нужно своевременно, для руководителя очень важно дать всем участникам справедливую оценку. Необъективность всегда вызывает отрицательные эмоции и даже обиду. При этом необходимо отметить индивидуальные успехи и тех, кто проиграл, что стимулирует их к дальнейшему участию в играх.

Библиографический список

1. Выгодский, Л.С. Основы дефектологии. – СПб., 2003.
2. Лечебная физическая культура в травматологии и ортопедии: учебное пособие / сост.: С.Б. Нарзулаев, И.Н. Сафронова, Н.А. Петухов. – Томск, 2012.
3. Лечебная физическая культура для инвалидов: учебное пособие / сост. С. Б. Нарзулаев, И. Н.Сафронова, Н.А. Петухов. – Томск, 2011.
4. Подвижные игры для детей с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие / С.Б. Нарзулаев, В.И. Павлухина, Г.Н. Попов. – Томск, 2006.
5. Миронов, С.М. Белая лента надежды // Аргументы и факты. – 2010. – № 49 (1570).
6. [Э/п]. – Р/д: <http://www.tssr.ru/main/docs/razrydi/625/>
7. [Э/п]. – Р/д: <http://www.tssr.ru/invalid/news/412/>

Bibliography

1. Vihgodskiy, L.S. Osnovih defektologii. – SPb., 2003.
2. Lechebnaya fizicheskaya kul'tura v travmatologii i ortopedii: uchebnoe posobie / sost.: S.B. Narzulaev, I.N. Safronova, N.A. Petukhov. – Tomsk, 2012.
3. Lechebnaya fizicheskaya kul'tura dlya invalidov: uchebnoe posobie / sost. S. B. Narzulaev, I. N.Safronova, N.A. Petukhov. – Tomsk, 2011.
4. Podvizhniye igrig dlya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: uchebno-metodicheskoe posobie / S.B. Narzulaev, V.I. Pavlukhina, G.N. Popov. – Tomsk, 2006.
5. Mironov, S.M. Belaya lenta nadezhdi // Argumenti i faktih. – 2010. – № 49 (1570).
6. [Eh/r]. – R/d: <http://www.tssr.ru/main/docs/razrydi/625/>
7. [Eh/r]. – R/d: <http://www.tssr.ru/invalid/news/412/>

Статья поступила в редакцию 24.11.12

УДК 378

Nikitina E. Y., Vozgova Z. V. **CLUSTER-CONCENTRIC STRUCTURING OF LIFE-LONG REFRESHER COURSES OF SCIENTIFIC-AND-PEDAGOGICAL PERSONNEL.** The article deals with the cluster-concentric structuring of life-long refresher courses and modules of scientific-and-pedagogical personnel. The given organization of life-long refresher courses for educationalists provides unlimited potential for self-education, high level of professional competence and academic mobility as well as stimulates innovative activity of the specialists.

Key words: life-long qualification enhancement system, scientific-and-pedagogical personnel, cluster, educational cluster, cluster-concentric structuring.

Е.Ю. Никитина, д-р пед. наук, проф. ЧГПУ, г. Челябинск;

З.В. Возгова, канд. пед. наук, доц., ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: vozgovazv@cspu.ru

КЛАСТЕРНО-КОНЦЕНТРИЧЕСКОЕ СТРУКТУРИРОВАНИЕ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

В статье рассматривается кластерно-концентрическое структурирование курсов и модулей повышения квалификации научно-педагогических работников. Подобная организация непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников обеспечивает формирование разносторонней личности специалиста с неограниченным потенциалом самообразования, высоким уровнем профессиональной компетентности и академической мобильности и стимулирует инновационную деятельность специалистов.

Ключевые слова: система непрерывного повышения квалификации, научно-педагогические работники, кластер, образовательный кластер, кластерно-концентрическое структурирование.

Стратегической целью государственной политики в области модернизации образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Непрерывное повышение квалификации, являясь частью дополнительного профессионального образования, выполняет важнейшую задачу своевременного и качественного обновления профессиональных знаний, умений и навыков граждан Российской Федерации [1].

Развитие системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников является сложным педагогическим феноменом, что требует применения совокупности теоретико-методологических подходов:

- андрагогический подход – основа исследования, формирования и прогнозирования результатов развития системы повышения квалификации, ориентированной на полное удовлетворение актуальных и перспективных профессионально-образовательных запросов лиц, занятых самостоятельной профессиональной деятельностью;

- компетентностный подход – теоретико-методологическая основа исследования, которое позволяет уточнить цели непрерывного повышения квалификации, его содержание (четырёхуровневая структура компетентностной модели: ключевые, общепрофессиональные, профессиональные и предметные компетенции), а также ряд приоритетных компетенций научно-педагогических работников;

- модульный подход – теоретико-методологическая основа организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения – модульное построение содержания и структуры профессионального обучения.

Потенциал и перспективы интеграции андрагогического, компетентностного и модульного подходов в русле рассматриваемой проблемы мы определяем: 1) в построении системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников, которая основана на субъект-субъектном взаимодействии, обеспечивающем способность слушателей соответствовать актуальной и перспективной образовательной ситуации; 2) в возможности организации фасилитирующего управления профессиональным развитием и саморазвитием в течение всей профессионально-педагогической деятельности; 3) в предоставлении научно-педагогическим работникам возможности самостоятельного выбора, индивидуального продвижения и самооценки результата повышения квалификации.

Структурные компоненты концептуальной модели раскрывают внутреннюю организацию процесса непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников – цель, задачи, содержание (концептуальный, развивающий, интерактивный, рефлексивно-аналитический, деятельностно-практический блоки), этапы (стартовой актуализации, инновационного

включения научно-педагогических работников вуза в систему непрерывного повышения квалификации, программно-целевого фасилитационного управления повышением квалификации научно-педагогических работников) – и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса. Функциональные компоненты представляют собой устойчивые базовые связи структурных компонентов, то есть функции, обуславливая тем самым движение, развитие и совершенствование педагогической системы. Системная интеграция концептуального, развивающего, интерактивного, рефлексивно-аналитического, деятельностно-практического блоков, переориентация их связей и отношений в интересах достижения запланированных уровней и качества непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников, соответствующая современным требованиям, нормам и ценностям дополнительного профессионального образования, обеспечивает реализацию инновационно-развивающей, интегративно-аналитической и регулятивно-адаптационной функций. Центральной при этом является инновационно-развивающая функция, которая проявляется в комплексной поддержке процесса повышения квалификации, то есть обеспечивает его непрерывность, успешное взаимодействие всех субъектов и преемственность всех его этапов на пути к внедрению инноваций и получению положительного результата от их внедрения.

Эффективность педагогической концепции развития системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников зависит от выявленных, научно обоснованных и реализованных педагогических условий. Нами выявлен следующий комплекс педагогических условий, содержащий два блока и реализующий компонентный состав разработанной концептуальной модели:

- содержательный (актуализация содержания программ непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников; кластерно-концентрическое структурирование курсов и модулей повышения квалификации научно-педагогических работников);

- процессуально-технологический (внедрение в непрерывный процесс повышения квалификации научно-педагогических работников активных методов обучения; применение дистанционных образовательных технологий в непрерывном процессе повышения квалификации научно-педагогических работников).

Успешность развития системы непрерывного повышения квалификации может обеспечиваться *кластерно-концентрическим структурированием курсов и модулей повышения квалификации научно-педагогических работников*. Педагогическая концепция непрерывного повышения квалификации позволяет каждому научно-педагогическому работнику возможность самостоятельного выбора, индивидуального продвижения и самооценки результата. Система непрерывного повышения квалификации представляет собой такую концепцию организации учебного процесса, в которой в качестве цели выступает совокуп-

ность профессиональная компетентность и академическая мобильность научно-педагогического работника, в качестве средства ее достижения – кластерно-концентрическое структурирование курсов и модулей повышения квалификации. Возникновение всего многообразия связей в процессе мыслительной деятельности научно-педагогических работников точно прогнозировать невозможно, но кластерно-концентрическое структурирование позволит контролировать и управлять интегративными мыслительными процессами в частности и развитием системы непрерывного повышения квалификации в целом.

В словаре иностранных слов «кластер» (англ. Cluster – гроздь, скопление) определяется как структура, состоящая из нескольких равноправных частей, сохраняющая свою полноценную функциональную работоспособность при выходе из строя произвольных составляющих его компонентов [2, с. 287]. Ведущие положения кластерного подхода сформулированы А.В. Байгильдевым, Л.В. Воронцовой, Д.Ю. Лапыгиным, Дж. С. Рензули, Е.Ю. Селюк, А.В. Тимирязовой, Г.Р. Хамидуллиной, Р.И. Хикматовым, Т.И. Шамовой, О.Е. Яворским и др. Проблема кластеров в образовании исследовалась многими учеными, в трудах которых анализировался процесс их формирования, этапы развития, структурирование (В.П. Бурдаков, В.Т. Волон, Т.М. Давыденко, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, Ю.Н. Юров и др.). Теоретическую основу для исследования образовательных кластеров составляют: кластерный подход в профессиональном образовании (Г.В. Мухаметзянова, Е.А. Корчагин, Н.Б. Пугачева, А.В. Леонтьев и др.); концепция непрерывного образования (Б.С. Гершунский, Г.В. Мухаметзянова, А.М. Новиков и др.); исследования, раскрывающие проблемы социального партнерства и управления качеством образования в профессиональной школе (Анисимова П.Ф., Мухаметзяновой Г.В., Ибрагимова Г.И., Шуберта Ю.Ф., Корчагина Е.А., В.П. Панасюк, М.М. Поташник, А.С. Субетто и др.); изучение образовательной услуги проводится в работах Коваленко А.И., Белякова С.А., Бутаковой М.М., Балаевой М., Предводителевой М., Лукашенко М.А.; исследование рынка образовательных услуг отражены в работах Аветисова А.А., Березина И.С., Валиева Ш.З., Запесоцкого А.С., Молчановой И.Н., Немцова С.И., Степановой В.В., Лукашенко М.А. и др. Указанные положения определяют приоритеты развития системы образования и одновременно являются предпосылкой интеграционных процессов, один из которых – формирование и развитие образовательных кластеров. Образовательные кластеры относятся к инновационным (высокотехнологичным) кластерам (кластер, в состав которого входят центры генерации и передачи научных знаний, выпускающий наукоемкую продукцию на базе передовых технологий) и рассматриваются как: 1) совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли; 2) система обучения, взаимосодействия и самообучения в инновационной цепочке наука-технологии-бизнес, основанная преимущественно на горизонтальных связях внутри цепочки.

В образовательном кластере из всех учреждений образования приоритет отдается вузам, потому как в начале XXI в. происходит усиление роли университетов как значимых субъектов развития в формировании гуманитарного потенциала региона, складывается система интегрирующих функций университета в целостной национально-региональной образовательной системе, что отражено в таких документах Болонского процесса, как Сорбоннская (1998) и Болонская (1999) декларации. Авторы концепций информационного общества (Р. Барнет, Д. Белл, З. Бжезинский, Дж. Гэлбрейт, М. Кастельс, И. Масуда, Д. Рисман, А. Тоффлер и др.) обоснованно полагают, что высшее образование превратится в определяющий гуманитарно-социальный институт, поэтому лидировать будет та нация, которая создаст наиболее эффективную систему непрерывного образования – «образования в течение всей жизни» (life long education).

Однако кластерные структуры недостаточно исследованы применительно к развитию системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников. Кластерное структурирование курсов и модулей повышения квалификации научно-педагогических работников предполагает учёт следующих ключевых моментов: наличие, во-первых, общей цели; во-вторых, правовой основы совместной деятельности субъектов; в-третьих, разработанных механизмов взаимодействия между субъектами, объединяющимися в кластер; в-четвертых, механизма управления и, в-пятых, соответствия декларируемым общим целям. Следовательно, кластерное структурирование курсов и модулей применяется как метод стимулирования инновационной деятельности всей системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников [3]. Кроме того,

следует отметить, что конкурирующие структурные подразделения, обеспечивающие непрерывное повышение квалификации, при условии кластерного структурирования способны оказывать поддерживающее влияние друг на друга. По мнению М.Б. Портера, ограничение конкуренции в кластере ведет к его упадку. Кластер, как мы уже отмечали ранее, это совокупность согласованно действующих субъектов для решения общей стратегической цели. Цели непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников связываются с интересами, потребностями каждого из субъектов образовательного процесса и формулируются в соответствии с основными направлениями деятельности. Принято выделять следующие группы целей: стратегические, тактические, оперативные.

Под стратегической целью понимают создание условий и эффективного механизма для поэтапного перехода системы к новому уровню непрерывного повышения квалификации, ориентированного на эффективную подготовку научно-педагогических работников. Тактические – подразумевают: разработку инновационных подходов к организации системы непрерывного повышения квалификации; создание и внедрение новой структуры учебно-методической службы, способной обеспечить иной уровень образовательного процесса; формирование коллектива высококвалифицированных преподавателей, призванных на современном уровне решать общую образовательную задачу обучения, воспитания и развития; сохранение и развитие материально-технической базы системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников. Оперативные цели конкретизируют тактические и предполагают:

- обновление локальных актов, регламентирующих деятельность структурных элементов учебно-методической службы;
- обновление программно-методического сопровождения содержания непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников, его форм, методов;
- разработку системы руководства и контроля, осуществляемой в системе непрерывного повышения квалификации;
- осуществление поиска и внедрения новых форм организации образовательного процесса;
- приведение в соответствие с требованиями Министерства образования и науки РФ образовательных программ;
- разработку новых образовательных программ, учитывающих социально-экономические условия, интересы, склонности и способности научно-педагогических работников. Таким образом, совокупность оперативных целей составляет объем и структуру тактических целей. Совокупность тактических – содержательное наполнение стратегической цели.

Носителями потребностей в системе непрерывного повышения квалификации являются разные категории субъектов – частные (научно-педагогические работники, работодатели) и коллективные (социальные группы и институты). Потребности первой группы обнаруживаются как «образовательные запросы и потребности», второй – «социальный заказ» системе непрерывного повышения квалификации.

Характеристика образовательных запросов и социального заказа по отношению к образовательному учреждению складывается из следующих уровней:

1. Образовательные запросы субъектов высшей школы – актуальных и потенциальных участников образовательного процесса в данном учреждении.
2. Местные (муниципальные) потребности исходят от всех заинтересованных организаций, учреждений, общественных объединений, предприятий и других субъектов социальной инфраструктуры, находящихся на территории действия вуза.
3. Содержание регионального заказа определяется региональной, культурной, национальной, экономической, социальной, образовательной политикой, конкретными программами развития региона, потребностями роста научной, производственной и других сфер.
4. На федеральном уровне в качестве заказа на высшее профессиональное образование выступают законодательные и подзаконные акты и программы развития, политика в области молодежи, образования.

Концентрическая структура предполагает изучение материала на разных уровнях, каждый из которых имеет свои цели и требования к уровню подготовки научно-педагогических работников. Необходимость в построении учебного материала таким способом объясняется сложностью изучаемых явлений, с одной стороны, и возможностью прекратить изучение учебного предмета в момент завершения цикла – с другой. Современный вариант концентрического построения – модульная технология, предполагающая структурирование учебного материала дисциплин непрерывного повышения квалификации на целостные (ус-

ловно завершенные) фрагменты содержания обучения – модули, структура и иерархия которых характеризуется гибкостью, взаимозаменяемостью и взаимодополняемостью, элективностью. Согласно характерным признакам модуля научно-педагогический работник в процессе непрерывного повышения квалификации может выстраивать индивидуальный образовательный маршрут [4]. Это позволяет слушателю самому выбирать порядок усвоения образовательных модулей, темп их изучения, форму обучения (очная, заочная, дистанционная). Концентрическое структурирование конструктивно богаче традиционно используемой в системе повышения квалификации линейной структуры, оно позволяет получить максимальную степень заполнения объема и глубину детализации без взаимопроникновения, однако, при определенных внешних воздействиях возможно формирование единой мультифрактальной структуры на любом уровне с сохранением вышеупомянутых достоинств. Следует заметить, что упрощенную концентрическую структуру знаний, использующую свойства иерархичности, сохранения инварианта и стратификации (расслоения), можно рассматривать в классическом контексте. Примером служит концепция фундирования, разработанная и реализованная российскими учеными В.Д. Шадриковым, Е.И. Смирновым и др. для педагогических направлений, согласно которой каждому уровню учебных элементов и видов деятельности соответствует свой слой – этап (профессиональный, фундирования, технологический) [5]. Последовательность формирования слоев воспроизводит процесс становления личности научно-педагогического работника в опоре на поэтапное расширение и углубление его личностных и профессиональных качеств. Таким образом, теорию фундирования можно считать методологическим базисом концентрического структурирования курсов и модулей непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников. Тем не менее, не смотря на проявившуюся актуальность и возможность реализации на достигнутом сегодня уровне развития наук, концентрическое структурирование курсов и модулей в системе непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников фактически не изучено и в научно-педагогической литературе редко рассматривается. Содержание курсов и модулей непрерывного повышения квалификации, отражающее соответствующую область научного знания, задано различными предметными циклами, курсами, дисциплинами, разделами, подразделами, и составляет сложную структуру с многообразными видами связей. При более детальном рассмотрении каждый элемент содержания также имеет свою внутреннюю структуру, задаваемую нормативными документами, в которой реализуются интегративные связи разного уровня. В современных условиях лавинообразного роста объема научного знания и неисчерпаемости ресурса информации происходит усиление процесса абсорбции – связывание новой информации с имеющейся базой.

Резюмируя сказанное, отметим дидактические преимущества кластерно-концентрического структурирования курсов и модулей повышения квалификации научно-педагогических работников:

1. Содержание курсов и модулей непрерывного повышения квалификации содержит формальные структуры всех частных педагогических наук и имеет приложения в других областях знаний. Поэтому существует возможность концептуального объе-

динения различных методов, идей, понятий, применяемых в гуманитарных науках, и установления содержательных связей различного уровня.

2. Возможность отождествления теоретико-вероятностного понятия не с элементом, изображаемым точкой некоторого содержательно-информационного пространства, а с множеством элементов, распределенных с переменной плотностью в рассматриваемом понятийном пространстве, что дает возможность показать внутреннюю структурную бесконечность, высвечивая многоаспектный характер изучаемых дефиниций (категорий, объектов и т.д.). Тем самым достигается возможность получения «скрытого» знания, объективно существующего, но субъективно не известного слушателю, при этом наблюдается подсознательный коммулятивный знанцевый эффект.

3. Применение различной степени взаимопроникновения множества элементов знания, распределенных в содержательно-информационном пространстве, связанной с выбором масштаба (степенью сложности структуры). Отсутствие пересечения объектов-понятий при кластерно-концентрическом структурировании позволит преподавателю целенаправленно управлять процессом установления связей и контролировать его на требуемых уровнях взаимопроникновения.

4. Сохранение инвариантной части педагогического (психолого-педагогического, методического и т.п.) знания.

5. Стимулирование мотивации слушателей, подкрепляемую активными формами работы (организация свободного поиска информации, обращение к заранее созданным банкам данных), высокой наглядностью и своевременной обратной связью.

6. Увеличение объема, расширение диапазона применения теоретико-вероятностных понятий в результате построения системы логически взаимосвязанных видовых проявлений учебных элементов.

7. Использование не только традиционные и электронные дидактические материалы, электронные учебники, учебные пособия и задачки, лабораторные практикумы, компьютерные системы контроля и тренажеры, но и специально разработанные программные обучающие средства – банк учебно-производственных ситуаций. Разработка банка учебно-производственных ситуаций способствует активизации интеллектуального и творческого потенциала научно-педагогических работников. Разработанный банк учебно-производственных ситуаций учитывает индивидуальные особенности научно-педагогических работников, удовлетворяет личностные образовательные запросы и ориентирован на требуемую глубину изложения материала, а также на различные специальности и программы смежных курсов (модулей).

Многолетняя практика управления системой повышения квалификации научно-педагогических работников и проведенные опытно-поисковые исследования позволяют сделать вывод, что предлагаемое в качестве содержательного условия кластерно-концентрическое структурирование курсов и модулей повышения квалификации дает возможность качественно изменить содержание образовательного процесса, становится мощным средством формирования разносторонней личности специалиста с неограниченным потенциалом самообразования, высоким уровнем профессиональной компетентности и академической мобильности.

Библиографический список

1. Федеральная целевая программа развития образования на 2011 – 2015 годы [Э/п]. – П/д: <http://fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/ViewFcp/View/2012/305>
2. Большой словарь иностранных слов / А. Москвин. – М., 2002.
3. Фоменко, С.Л. Проектное обучение как инновационный метод в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 10 [Э/п]. – П/д: www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=6365
4. Коряковцева, О.А. Преимущества реализации накопительно-модульной системы повышения квалификации педагогических кадров / О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 1 – Т. 2 (Психолого-педагогические науки).
5. Самигуллин, Г.Т. Непрерывное педагогическое образование и инновационные процессы // Народное образование. – 2008. – № 4.

Bibliography

1. Federal'naya celevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2011 – 2015 godih [Eh/r]. – R/d: <http://fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/ViewFcp/View/2012/305>
2. Bol'shoy slovar' inostrannikh slov / A. Moskvina. – M., 2002.
3. Fomenko, S.L. Proektivnoe obuchenie kak innovacionniy metod v sisteme povysheniya kvalifikatsii i perepodgotovki pedagogicheskikh kadrov // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. – 2010. – № 10 [Eh/r]. – R/d: www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=6365
4. Koryakovtseva, O.A. Preimuthestva realizatsii nakopitel'no-modul'noy sistemih povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov / O.A. Koryakovtseva, I.Yu. Tarkhanova // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. – 2011. – № 1 – Т. 2 (Psikhologo-pedagogicheskie nauki).
5. Samigullin, G.T. Nepreerivnoe pedagogicheskoe obrazovanie i innovacionniye processih // Narodnoe obrazovanie. – 2008. – № 4.

Статья поступила в редакцию 16.11.12

УДК 371.01

Nuriakhmetova YU.K. MULTIPROFILE MODEL OF TEACHING AS ONE OF THE FORMS OF PROFILE TEACHING AT SCHOOL. The article reveals the notion of profile teaching, its objectives, the organization of the system of profile teaching, the necessity of pre-profile teaching. The author dwells upon the problem of profiling which is connected with the development and adoption of different models of profile teaching, including the multiprofile model as one of the main priorities because it meets modern social demands to a secondary school and provides an opportunity to avoid schoolchildren's overwork.

Key words: learner-centered teaching, educational profiling, profile teaching, individual curriculum, multiprofile model of teaching.

Ю.К. Нуриахметова, преп., и.о. руководителя Кунашакского филиала ГБОУ СПО (ССУЗ) «Уральский гос. колледж», с. Кунашак, E-mail: 559955130@mail.ru

МУЛЬТИПРОФИЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

В работе раскрыто понятие профильного обучения, его задачи, организация системы профильного обучения, необходимость предпрофильного обучения, рассмотрена проблема профилизации, связанная с разработкой и адаптацией различных моделей профильного обучения в том числе и мультипрофильной модели как одной из приоритетных, так как наиболее полно отвечает современным социальным запросам к средней школе и дает возможность уйти от лишней перегрузки учащихся.

Ключевые слова: дифференциация и индивидуализация обучения, профилизация образования, профильное обучение, индивидуальный учебный план, мультипрофильная модель обучения.

Образование никогда не было застывшей сферой деятельности, и это в полной мере относится к старшей школе. Именно в старшей школе за последние годы произошли такие изменения, результативность которых признается как педагогами, так и учащимися. Это дифференциация школьных программ, введение углубленных курсов, профильного обучения, изменение итоговой системы аттестации. Необходимость перехода старшей школы на профильное обучение определена Правительством России в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», где ставится задача создания «системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования».

В России предпринимались неоднократные попытки ввести профильное обучение на старшей школьной ступени. Однако только в наше время сделана заявка на переход к профильному обучению как стратегическая линия развития старшей школы, о чем говорит комплекс сопутствующих этому шагу нововведений: прежде всего введение единого государственного экзамена при поступлении в ВУЗы, базисного учебного плана старшей школы и образовательного стандарта, а также предпрофильной подготовки девятиклассников. Одно из важнейших изменений в образовательной политике современной России связано с углублением дифференциации обучения. Выдвинутый еще Я.А. Коменским тезис «учить всех и всему» уступает место новой доктрине: школа должна вооружать учащихся знаниями, максимально соответствующими их способностям и возможностям. Возводимая сегодня в стране конструкция профильного образования на старшем этапе обучения в школе призвана дать ребенку то, чего он был еще недавно лишен, – подготовку к своей будущей профессии, к жизненной борьбе, к конкуренции, в которую он вступит по выходу из школы.

В утвержденной Министерством образования РФ Концепции профильного обучения говорится: «Профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования» [1]. Основными **задачами профильного обучения** являются:

1) создание условий для учета и развития учебно-познавательных и профессиональных интересов, способностей и потребностей учащихся в процессе их общеобразовательной подготовки;

2) воспитание в учащихся любви к труду, обеспечение условий для их жизненного и профессионального самоопределения, формирование готовности к сознательному выбору и овладению будущей профессией;

3) формирование социальной, коммуникативной, информационной, технической, технологической компетенций учащихся на допрофильном уровне, направленность обучения на выбор будущей профессии;

4) обеспечение перспективной связи между общим средним и будущим профессиональным образованием [2].

Показателями, свидетельствующими о реализации целей профильного обучения, служат не только готовность учащихся к продолжению образования по избранному направлению, но и зрелость в выборе способа его получения после школы. Важно добиться того, чтобы уже в школе учащиеся могли сделать правильный выбор своего будущего направления в жизни.

Профильное обучение не является профессиональным или производственным, его главная цель – самоопределение учащихся, формирование адекватного представления о своих возможностях. То есть, профильное образование – это углубление знаний, склонностей, совершенствование ранее полученных навыков через создание системы специализированной подготовки в старших классах общеобразовательной школы. Эта подготовка ориентирована на индивидуализацию обучения и профессиональную ориентацию обучающихся с учетом реальных потребностей рынка труда.

Организация системы профильного обучения обычно такова: предпрофильные девятые классы и профильные старшие классы. В предпрофильных классах решаются следующие задачи: учебная – «научить учиться», профориентационная и задача общего развития. Но основная цель предпрофильного обучения в 9-ых классах – заранее помочь школьникам определиться с выбором будущего профиля обучения.

Подростки, оказавшиеся в ситуации выбора профиля обучения, нередко сомневаются в правильности принятого решения. Планирование своего будущего часто осуществляется спонтанно. Поэтому предпрофильное обучение должно сформировать у школьников умение объективно оценивать свои способности к обучению по различным профилям, осуществлять выбор профиля, соответствующего способностям и интересам, сформировать готовность прилагать усилия для получения качественного образования и ответственное отношение к своему выбору, т.е. высокий уровень мотивации на обучение по избранному профилю.

Выбор профиля обучения – это возможность задуматься о своих жизненных планах, лучше осознать свои профессиональные склонности и предпочтения. Подростки отмечают важность приобретения углубленных знаний по интересующим их дисциплинам школьной программы.

Для того, чтобы осуществить выбор профиля обучения – первый профессиональный выбор, подростку необходимо интегрировать информацию о своих профессиональных интересах, склонностях и предпочтениях, структуре интеллекта, особенностях мотивационной сферы, специфике рынка труда. Умение принимать решения в ситуации неопределенности и осуществлять осознанный выбор – необходимые условия становления личности. На этапе выбора профиля обучения подростки впервые оказываются в ситуации принятия ответственного решения, влияющего на их будущее. Создавая проект своих будущих действий, человек меняет свою жизнь. При этом построение проекта будущего происходит в процессе познания себя, понимания и осознания своих целей, возможностей, склонностей. Умение видеть свою жизнь в перспективе, определять направления своей деятельности, предвидеть последствия принятых решений способствует формированию у школьников активности, целеустремленности и ответственности [3].

Правильно организованная предпрофильная подготовка повлияет положительно и на качество образования на старшей ступени обучения. Профильное образование – это целая система, где все взаимосвязано. Чтобы она эффективно заработала, нужны и подготовленные учителя, и апробированные программы, и специальные учебники, и современные лаборатории. Выпадет одно звено – все строение рухнет.

Действительно, проблема профилизации является в настоящее время одной из актуальных в образовании. Сегодня модели профильного и предпрофильного обучения разрабатываются и адаптируются в образовательном пространстве отдельно взятыми образовательными учреждениями.

Необходимость дальнейшего «развития инфраструктуры индивидуальных образовательных программ, углубленного и профильного обучения по программам общего и дополнительного образования, в том числе системы многопрофильных и разнопрофильных школ старшей ступени...» определена в Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 года.

Возможно, внедряя профильное обучение, мы когда-нибудь придём к тому, что в старших профильных классах не будет жесткого закрепления профилей и определенных предметов за профилями. Приоритетным станет обучение по индивидуальным учебным планам, которое называется мультипрофильной моделью обучения. Такая форма дает возможность уйти от лишней перегрузки учащихся, ибо мультипрофильная модель предполагает возможность для сильных учеников взять в плане все по максимуму, а для слабых – осуществить выбор по своим силам.

Сущность мультипрофильного обучения (МПО) состоит в построении учебного процесса на основе индивидуального выбора старшеклассниками уровней изучения различных учебных предметов. В мультипрофильной старшей школе разделение учащихся на многочисленные профильные группы осуществля-

ется на основе их самоопределения с учетом советов родителей и рекомендаций учителей. Теряет прежнее значение понятие учебного класса как стабильного и общего для всех учебных занятий объединения школьников. Актуализируется и функционирует такая структурная единица школы как параллель или группа учащихся, скажем, одиннадцатого года обучения. Классно-урочная система перестает работать в полном объеме. Корректнее говорить о предметно-групповой или даже параллельно-урочной системе, в которой учащиеся учатся «параллельно», но на большинстве занятий (кроме, например, физкультуры) состав групп меняется в зависимости от индивидуально выбранного учащимися уровня обучения.

Мультипрофильная модель обучения подразумевает составление индивидуальных учебных планов для 10-11 классов. При мультипрофильной модели обучения в старших профильных классах нет жесткого закрепления профилей и определенных предметов за профилями. Такая форма обучения наиболее полно отвечает современным социальным запросам к средней школе и дает возможность уйти от лишней перегрузки учащихся [4].

Индивидуальный учебный план дает уникальный шанс изучать предмет на любом уровне сложности, он открывает перед учениками право выбора предмета; возможность сотрудничества с любимым учителем; сменяемость коллектива, в котором учишься; возможность приобретения новых друзей. Кроме того, можно изучать любимый предмет в небольшой группе, этим решается проблема уменьшения объема домашних заданий: все необходимые вопросы ученики успевают рассмотреть на уроке.

Введение профильного обучения по индивидуальному учебному плану коренным образом изменяет деятельность школы. Так как она позволяет «приблизить» образовательный процесс к потребностям ученика. Создается возможность построения учеником индивидуальной модели образования, перестраивается система оценивания образовательных результатов, которая ориентирована на учет достижений ученика, а не на фиксацию его ошибок.

Профильное обучение является составной частью общей проблемы модернизации содержания школьного образования. Решение данной проблемы позволит снизить непомерную учебную нагрузку на учащихся основной школы и одновременно обеспечить полноценное образование старшеклассников в соответствии с их индивидуальными способностями и наклонностями. С введением профильного обучения появится реальная возможность ликвидировать существующий разрыв и обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием.

И все же, несмотря на проблемы, профильное обучение будет являться действительно тем связующим звеном между школой и вузом, школой и взрослой жизнью, которое будет способствовать психолого-педагогической благоприятной атмосфере.

Библиографический список

1. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Профильная школа. – 2003. – № 1.
2. Яковлев, Б.П. Сущность и задачи профильного обучения и предпрофильной подготовки в современной системе образования / Б.П. Яковлев, Гейнц Л.В. // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 6.
3. [Э/р]. - Р/д: <http://www.profile-edu.ru>
4. Об утверждении профильного обучения на старшей ступени общего образования (приказ Минобрнауки РФ от 18.07.2002. № 27831) // Методист. – 2003. – № 1.
5. Кузнецова, Е.Н. Социально-психологическая адаптация в условиях реализации индивидуальных учебных планов старшеклассников профильной школы // Психолого-педагогическое сопровождение образования: возможности и реальность: сборник материалов научно-практич. конф. – Нижний Тагил, 2008.

Bibliography

1. Konceptiya profiljnogo obucheniya na starshej stupeni obshchego obrazovaniya // Profiljnaya shkola. – 2003. – № 1.
2. Yakovlev, B.P. Suthnostj i zadachi profiljnogo obucheniya i predprofiljnoy podgotovki v sovremennoj sisteme obrazovaniya / B.P. Yakovlev, Geyjnc L.V. // Sovremennije naukoemkie tekhnologii. – 2008. – № 6.
3. [Eh/r]. - R/d: <http://www.profile-edu.ru>
4. Ob utverzhenii profiljnogo obucheniya na starshej stupeni obshchego obrazovaniya (prikaz Minobrazovaniya RF ot 18.07.2002. № 27831) // Metodist. – 2003. – № 1.
5. Kuznecova, E.N. Socialjno-psihologicheskaya adaptaciya v usloviyakh realizacii individualnjnhk uchebnihk planov starsheklassnikov profiljnoy shkoli // Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovaniya: vozmozhnosti i realnostj: sbornik materialov nauchno-praktich. konf. – Nizhniy Tagil, 2008.

Статья поступила в редакцию 31.10.12

УДК 374.8

Pavlov A.K. IDEAS OF PROFILE TRAINING IN REALIZATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF THE SECONDARY (FULL) GENERAL EDUCATION. In article ideas of profile training in realization of federal state educational standards of the secondary (full) general education reveal.

Key words: profile training, federal state educational standards of the secondary (full) general education.

А.К. Павлов, аспирант ИПООВ РАО, г. Санкт-Петербург, E-mail: pawlov.aleks@yandex.ru

ИДЕИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ СРЕДНЕГО (ПОЛНОГО) ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются идеи профильного обучения в реализации федеральных государственных образовательных стандартов среднего (полного) общего образования.

Ключевые слова: профильное обучение, федеральные государственные образовательные стандарты среднего (полного) общего образования.

Мир профессий чрезвычайно динамичен и изменчив. В нашей стране насчитывается более 7000 профессий, и каждый год происходит обновление этого списка примерно на 500 видов. Особенностью современного мира профессий является полипрофессионализм, человеку нужно овладеть несколькими смежными профессиями. Складывается парадоксальная ситуация, связанная с длительным периодом овладения профессиональным мастерством и быстрым устареванием и обновлением видов профессиональной деятельности.

Одно из главных противоречий современного школьного образования заключается в том, что оно стало массовым, охватывающим учащихся всех возрастов, уровней развития, способностей, интересов, индивидуальных особенностей, с одной стороны, и все возрастающим требованием к индивидуализации обучения, личностно-ориентированного подхода, с другой стороны. Учитель ориентируется на абстрактного среднего ученика, при этом подразумевается, что все сразу поняли материал и движутся одним темпом, темпом линейной программы, составленной умными и заботливыми взрослыми. Но при этом зачастую плохо ученику: ведь ему нужен свой собственный темп, индивидуальный образовательный маршрут. Ученики характеризуются таким психологическим качеством, как скорость и качество переработки информации, способы ее усвоения. Налицо рассогласование между декларацией личностно-ориентированного обучения и отсутствием надежных технологий обучения, методик диагностики качества образования. Педагогическая наука оказалась перед необходимостью разработать и предложить учителю такой набор технологий обучения и воспитания, выбор из которых с учетом возможностей учителя и ученика гарантировал бы высокий уровень конечного результата образования.

Современные реалии российской старшей школы требуют существенного изменения в структуре, содержании и организации образовательного процесса, более полного учета возрастных особенностей, интересов, склонностей и способностей обучающихся, создания условий для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования и последующей их жизнедеятельности.

По данным международных исследований PISA, по уровню функциональной грамотности в последние 15–20 лет Россия занимает 40-е места из 65 стран, участвующих в этих исследованиях. Российские школьники отстают в умении применять свои знания в повседневной жизни, что приводит к снижению личной успешности и конкурентоспособности.

Обновление образовательных стандартов проходило в России дважды – в 1998 и 2004 годах. Но особых изменений в школьную жизнь они не внесли, практически все оставалось по-прежнему. Сама задача обновления стандартов была заложена еще в пояснительной записке к стандарту 2004 г., там было указано, что это стандарты – переходные, а в декабре 2004 г. было принято решение Правительства РФ о разработке стандартов второго поколения. В чем была основная необходимость разработки новых стандартов? Стандарты первого поколения создавались в определенных исторических условиях. Во-первых, в условиях развала Советского Союза, исчезновения сверхдержавы, резкой смены идеологических и политических векторов нашей жизни. Эти стандарты прошли под лозунгом деидеологизации и гуманизации образования. Их отличительной чертой явилось то, что, с одной стороны, они сконцентрировались на отборе нового содержания образования, а с другой – формировались в условиях неясных идеологических и политических установок. Вторая отличительная черта заключалась в том, что стандарты того времени не учитывали мотивацию населения к получению общего образования, основные стратегические направления социально-экономического развития страны и не

были привязаны к ним. Не проводилось анализа социально-экономических и политических рисков, связанных с их введением.

В основу разработки стандартов второго поколения был положен один из ключевых тезисов Послания В.В. Путина Федеральному Собранию 2004 г.: «Мы строим открытое гражданское общество». Этот тезис получил дальнейшее развитие и был конкретизирован в первом Послании Президента РФ Д.А. Медведева. Говоря о гражданском обществе, мы, прежде всего, исходим из того, что это – требования семьи, общества и государства к результатам образования.

Мы рассматриваем образование не только как важнейший социальный институт, но и как важнейшую социальную деятельность общества. Это было весьма существенным при определении предмета разработки стандартов. С одной стороны, можно рассматривать образовательную среду, т. е. образовательное учреждение, – каким образом оно реализует задачи обучения и воспитания. Школа рассматривается не как отдельное изолированное учреждение, а в сложном взаимодействии с такими партнерскими институтами социализации, как семья, культура, религия, СМИ, виртуальное Интернет-пространство и др. С другой стороны, предметом реформы может быть образование как отрасль социально-экономического развития государства. Здесь основное внимание следует акцентировать на организационно-экономических, финансовых механизмах, инфраструктурных вопросах деятельности образования. Считая образование важнейшей социальной деятельностью общества, мы рассматриваем образовательное пространство страны как совокупность институтов социализации, которая оказывает воздействие на формирование будущих поколений ее граждан. Именно с этой точки зрения нужно серьезно относиться к отбору содержания школьного образования, педагогических технологий и вообще всего того, что приходит в школу и становится жизнью нашего ребенка.

Сама жизнь требует использования новых информационных и педагогических технологий, позволяющих формировать инновационное поведение человека, которое способствует его креативной деятельности, позволяет ему эффективно адаптироваться к быстро изменяющимся условиям окружающей среды, экономики, менять профессии и т.д. Поэтому, конечно, формирование инновационного поведения, испытание самых эффективных педагогических технологий, таких как проектная деятельность, исследовательская деятельность ребенка. Одним из главных лозунгов новых стандартов второго поколения является формирование компетентности ребенка по освоению новых знаний, умений, навыков, способностей и пр. Отличительной особенностью новых стандартов является их личностная ориентация – отказ от предметно-центризма и переход к личностно-центризации образования.

Требования к структуре основных образовательных программ – это требования к организации образовательного процесса. Это базисный учебный план, примерные программы, которые включают в себя планируемые результаты, программы внеурочной деятельности, программа воспитания и социализации, которая, в свою очередь, включает в себя программу по работе с семьей и т.д. То есть это огромное количество нормативных документов, регламентирующих организацию деятельности школы, обеспечивающее достижение планируемых результатов.

Особенностью предложенных федеральных государственных образовательных стандартов среднего (полного) общего образования является направленность на обеспечение перехода от простой ретрансляции знаний к развитию творческих способностей каждого обучающегося, раскрытию им своих возможностей, подготовке к жизни в современных условиях на основе компетентного (системно-деятельностного) подхода и придания образовательному процессу воспитательной функции в широком смысле этого слова.

В нынешней школе старшеклассник осваивает от 18 до 21 учебного предмета на достаточно высоком уровне. Не у всех обучающихся хватает способностей и здоровья соответствовать таким требованиям. Чрезмерная учебная нагрузка на старшей ступени образования не позволяет в полной мере сформировать у обучающихся необходимые знания, навыки и умения для эффективного продолжения образования на профессиональном уровне или включения в профессиональную деятельность. Таким образом, современная школа фактически не дает возможности ребенку на должном уровне получить среднее (полное) общее образование, отвечающее требованиям сегодняшнего дня, подготовиться к итоговой аттестации и дальнейшему профессиональному образованию, что неизбежно влечет за собой «расцвет» репетиторства, в которое с включаются практически все учителя и педагоги вузов.

При формировании нового школьного стандарта учитывался мировой опыт, а также результаты проведенных в предыдущие годы в системе российского общего образования экспериментов, в том числе *по введению профильного обучения на старшей ступени школы*. Основы организации образовательного процесса в условиях профильного обучения разработаны научной школой под руководством С.В. Кривых [1; 2; 3].

Новый ФГОС для старшеклассников, который вызывал широкое общественное обсуждение, кардинально меняет подход к обучению в школе. Он позволяет ученикам самостоятельно выбирать, какие предметы и на каком уровне изучать в 10-11 классах. На ступени основного общего образования (5-9 классы) обучающиеся уже получили базовые знания по всем учебным предметам. Таким образом, в старшей школе у обучающихся появляется возможность выбрать учебные предметы и уровень их изучения с учетом своих склонностей, потребностей и профессиональной ориентации. Оптимальное количество учебных предметов на старшей ступени обучения при учебной нагрузке не менее 30 и не более 37 часов в неделю не должно превышать 9–10 предметов (по словам И. Реморенко в интервью газете «Комсомольская правда», в стандарте предлагается фиксировать количество часов, которое в школе будет бесплатным. «Сейчас старшеклассники учатся 36 часов в неделю. По новому стандарту будет 37... Государство гарантировало, что 37 уроков в неделю платить не надо», – сказал замминистра образования и науки). При этом разгрузка обучающихся происходит, главным образом за счет предоставления им возможности изучения предметов на разных уровнях с учетом их индивидуальных образовательных потребностей при сохранении гарантированного общеобразовательного уровня знаний и компетенций по всем традиционным для школьного образования предметным областям.

ФГОС вводит принцип двух ключей, по которому выбирают предметы, обязательные для изучения в старшей школе.

Первый ключ – это шесть общих предметов: **русский язык и литература, математика, иностранный язык, история или Россия в мире, обеспечение безопасности жизнедеятельности, физическая культура**.

«Россия в мире» – предмет, который представляет собой интегрированный курс, объединяющий знания по истории, обществознанию, географии, культуре и пр. Задача курса – сформировать у обучающихся представление о целостном, многоаспектном образе России в разные исторические периоды как неотъемлемой части мира на основе синтеза изучаемых в школе основ общественных наук.

Второй ключ: обязательно должен быть выбран хотя бы один предмет из шести образовательных областей: «Филология», «Иностранные языки», «Общественные науки», «Математика и информатика», «Естественные науки», «Физкультура, экология и ОБЖ».

Учитывая положительный опыт эксперимента по профильному обучению, который проходил в российских школах, начиная с 2002 года, в проекте стандарта предложена следующая схема формирования индивидуального учебного плана обучающегося. Новым стандартом предусмотрена возможность освоения предметов, входящих в указанные предметные области на разных уровнях: *базовом и профильном уровнях*.

Базовый уровень обеспечивает систематические знания по отдельному учебному предмету, которые позволяют продолжить профессиональное образование по непрофильному предмету. Данный уровень изучения примерно соответствует современному уровню изучения предметов в старшей школе.

Профильный уровень обеспечивает углубленные знания, позволяет подготовиться к последующему профессиональному образованию и профессиональной деятельности.

Углубленное изучение одного-двух предметов, при сохранении сложившейся многопредметности и декларируемого, но не фактического высокого общеобразовательного уровня изучения всех остальных не обеспечивает ожидаемой эффективности обучения. Глубокое овладение выбранными предметами с целью подготовки обучающихся к продолжению образования или профессиональной деятельности невозможно без сокращения количества других учебных предметов и обеспечения вариативности их содержательного уровня.

Для составления своего учебного плана обучающийся обязан выбрать 1 учебный предмет из каждой обязательной предметной области, а также уровень изучения выбранных предметов:

1. Филология: русский язык и литература (профильный уровень), русская словесность, родной язык (нерусский) и литература (базовый или профильный уровень) и др.

2. Иностранный язык: иностранный язык (профильный уровень), второй иностранный язык (базовый или профильный уровень) и др.

3. Общественные науки: обществознание, история, география, экономика, право, искусство и др. (базовый или профильный уровень).

4. Математика и информатика: математика (профильный уровень), математика и информатика, информатика и др. (базовый или профильный уровень).

5. Естественные науки: естествознание, физика, химия, биология, астрономия и др. (базовый или профильный уровень).

6. «Физкультура, экология и ОБЖ»: физкультура (профильный уровень), экология, ОБЖ, основы ЗОЖ, технология, дизайн и др. (базовый или профильный уровень).

Списки учебных предметов образовательных областей открыты.

Таким образом, обеспечиваются индивидуальные запросы обучающихся в их дальнейшей профессиональной деятельности или профессиональном обучении и социализации. Определение целей, задач и содержания индивидуального образовательного маршрута, нивелирование возможных проблем и рисков выявили значительное количество сложнейших вопросов, одним из которых является ориентационная работа, реализуемая со старшеклассниками. Однако совершенно очевидно, что без полноценного ориентационного компонента построения индивидуального образовательного маршрута старшеклассника, сама идея индивидуализации и профилизации обучения несостоятельна, т.к. не учитываются индивидуальный запрос учащегося и его готовность к формированию этого запроса.

Федеральный образовательный стандарт российские школы могут внедрять с 2013 года, а повсеместное его введение начнется с 2020 года. Новый стандарт фиксирует набор требований к результату, на основе которого делаются контрольно-измерительные материалы (КИМы) ЕГЭ, которые совершенствуются в соответствии с требованием времени. Что касается конкретных знаний, то они записаны в примерных образовательных программах, которые выпускаются вслед за стандартами и корректируются чаще. Новый стандарт устанавливает государственные гарантии того, что должны обязательно преподавать ученику.

Самим школам стандарт предоставляет практически неограниченную свободу при формировании учебных планов и их содержательной части. «Разработка и утверждение образовательным учреждением основной образовательной программы среднего (полного) общего образования осуществляются самостоятельно с привлечением органов самоуправления образовательного учреждения, обеспечивающих государственно-общественный характер управления образовательным учреждением», – сказано в новом документе.

Таким образом, новый школьный стандарт даст возможность обеспечить обучающемуся:

- развитие качеств личности, отвечающих требованиям становления российского гражданского общества, инновационной экономики;
- формирование образовательных и духовно-нравственных основ личности, создание необходимых условий для ее самореализации;
- развитие способности самостоятельного успешного освоения новых знаний, умений, компетенций, видов и способов учебной и внеучебной деятельности, использования разнообразных форм обучения, включая учебно-исследовательскую и проектную деятельность с учетом индивидуальных образовательных потребностей (особенно одаренных детей, детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья);
- оптимизацию учебной нагрузки;
- раскрытие собственных возможностей, подготовку к жизни в современных условиях;

– обеспечение условий для развития творческих способностей и возникновения устойчивой потребности в самостоятельных занятиях;

– формирование индивидуальной учебной траектории на ступени старшей школы и своей профессиональной ориентации;
– сохранение и укрепление здоровья.

Библиографический список

1. Кривых, С.В. Предпрофильная подготовка и профильное обучение. Педагогика профильной школы: учебно-методическое пособие / С.В. Кривых, Г.Н. Шорникова, В.М. Жураковская [и др.] / под ред. С.В. Кривых. – СПб., 2005. – Ч. 1.
2. Кривых, С.В. Предпрофильная подготовка и профильное обучение. Методические аспекты профильного обучения: учебно-методическое пособие / С.В. Кривых, Н.Н. Суртаева, В.М. Жураковская [и др.] / под ред. С.В. Кривых. – СПб., 2005. – Ч. 2.
3. Кривых, С.В. Предпрофильная подготовка и профильное обучение. Программное обеспечение предпрофильной подготовки и профильного обучения: учебно-методическое пособие / под ред. С.В. Кривых. – СПб., 2006. – Ч. 3.

Bibliography

1. Krivikh, S.V. Predprofilnaya podgotovka i profilnoye obucheniye. Pedagogika profilnoy shkoly: uchebno-metodicheskoye posobie / S.V. Krivikh, G.N. Shornikova, V.M. Zhurakovskaya [i dr.] / pod red. S.V. Krivikh. – SPb., 2005. – Ch. 1.
2. Krivikh, S.V. Predprofilnaya podgotovka i profilnoye obucheniye. Metodicheskiye aspekty profilnogo obucheniya: uchebno-metodicheskoye posobie / S.V. Krivikh, N.N. Surtaeva, V.M. Zhurakovskaya [i dr.] / pod red. S.V. Krivikh. – SPb., 2005. – Ch. 2.
3. Krivikh, S.V. Predprofilnaya podgotovka i profilnoye obucheniye. Programmnoye obespecheniye predprofilnoy podgotovki i profilnogo obucheniya: uchebno-metodicheskoye posobie / pod red. S.V. Krivikh. – SPb., 2006. – Ch. 3.

Статья поступила в редакцию 26.11.12

УДК 37.01

Pavlova Y.A. CONNOTATION OF EDUCATION AS A SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL PHENOMENON. The article is devoted to the analysis of the term connotation of education as the scientific-pedagogical phenomenon from the position Russian scientists in the 20th century. The undertaken analysis of historical-pedagogical literature and the works of modern scientists helps to observe the dynamics of the changes in the understanding of the plot of the educational process's connotational part in the Russian science.

Key words: education, connotation of education.

Я.А. Павлова, соискатель каф. педагогики Хабаровского гос. педагогического университета, г. Хабаровск, E-mail: janina.pavlova2012@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

В работе рассматривается понятие содержание образования как научно-педагогический феномен в трактовках отечественных ученых XX века. Проводимый анализ историко-педагогической литературы и работ современных ученых позволяет увидеть динамику изменений в понимании сущности содержательной части процесса образования в отечественной дидактике.

Ключевые слова: образование, содержание образования.

В данной статье понятие содержания образования как научно-педагогический феномен рассматривается на основе анализа работ таких ученых, как Б.С. Гершунский, Э.Г. Гусинский, В.В. Краевский, В.С. Леднев, А.В. Петровский, И.П. Подласый, Ю.И. Турчанинова и др. Исходным для изучения категории «содержание образования» является понятие «образование».

Закон об образовании трактует образование как «целенаправленный процесс воспитания и обучения подрастающего поколения в интересах человека, общества и государства, который сопровождается констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)» [1, с. 3; 2, с.3].

С философской точки зрения понятие «образование» рассматривается как духовный облик человека, складывающийся под влиянием моральных и духовных ценностей, которые составляют достояние его культурного круга, а так же как комплексный процесс (воспитание, самовоспитание, влияние, шлифовка и проч.), нацеленный на формирование человеческого облика. И в этом процессе пристальное внимание уделяется соединению знаний с личными качествами обучаемого, его умению самостоятельно распоряжаться полученной информацией.

Так как образование является общественным процессом, то, по мнению академика АПН СССР А.В. Петровского, оно играет активную роль в создании той человеческой среды, в которой развитие человека как личности может протекать наиболее эффективно [3, с. 80].

Однако образование не формулирует свои цели самостоятельно и не определяет чему учить молодое поколение. Российские ученые (М.Н. Скаткин и Е. Н. Шиянов) акцентировали внимание на том, что именно общество определяет цели и задачи образования. Но поскольку общество не является статичной системой, это не может не отражаться на изменении ранее поставленных целей и задач и, соответственно, на содержании образования [4, с. 5; 5, с. 320].

Научно-педагогические основы содержания образования как научно-педагогического феномена являлись и до настоящего времени являются центром внимания педагогов. Это обусловлено, в частности, тем, что понятие «содержание образования» представляется не менее сложным и многоплановым, чем понятие «образование».

Кроме того, компонентная сущность содержания образования всегда определялась существовавшими на том или ином историческом этапе дидактическими теориями, в частности, теориями формализма (XVII – XX) и материализма (XVIII – XX).

Опорой теории дидактического формализма (Герардид, И. Герbart, Я.В. Давид, А. Дистервег, А.А. Немеьер, И.Г. Песталлоцци, Ж.Ж. Руссо, Цицерон, Э. Шмидт и др.) послужила философия рационализма, которая провозглашала разум источником знаний и главным средством развития мышления. Эта идея обусловила необходимость совершенствовать в первую очередь интеллектуальные умения и навыки, а также человеческие способности.

Теория дидактического материализма (Я.А. Коменский, Дж. Мильтон, Г. Спенсер и др.) сложилась под влиянием потребностей государства и общества в период Нового времени (XVII – начало XX вв.). Ее основной целью стала передача учащимся максимально возможного объема знаний из различных областей науки, которые бы имели практическое значение и максимально способствовали подготовке подрастающего поколения к реальной жизни и труду. Влияние этой теории на современное состояние образования выражается в тенденции к трансляции научных сведений без разработки специальных методов обучения, которые могли бы способствовать закреплению полученных знаний практическими действиями.

Долгое время в советской педагогике традиционно преобладал знаниево-ориентированный подход к определению сущности содержания образования, ввиду функциональной направленности учебных заведений различных категорий. Согласно

этому подходу содержание образования включает в себя систематизированные знания, умения и навыки на базе определяемого существующей общественной системой мировоззрения и нацелено на обеспечение определенного уровня практической подготовки и развития познавательных возможностей. Не отрицая ценности знаниево-ориентированного подхода, имеющего безусловное значение для социализации человека, в последние десятилетия отечественная педагогическая наука обращается к личностно-ориентированному подходу в определении содержания образования, что обусловлено самой идеей гуманизации образования. Этот подход нашел свое отражение в работах Б.М. Бим-Бада, М.А. Данилова, В.В. Краевского, В.С. Леднева, И.Я. Лернера, А.В. Петровского, М.Н. Скаткина, В.А. Сластенина, А.В. Хуторского, и др.

В учебном пособии для педагогических заведений и университетов под редакцией И.А. Каирова, опубликованном в 1948 году, под содержанием образования понимался круг знаний, умений и навыков, который необходимо передать подрастающему поколению для того, чтобы приобщить его к сложной системе отношений в социалистическом обществе в соответствии с целями коммунистического воспитания [6, с. 87].

Также широко известно мнение классиков советской дидактики И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, которые особо выделяли социальную функцию образования – передачу социального опыта, который включает в себя знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Таким образом, содержание образования, по мнению ученых, понималось как специально отобранный для усвоения объем знаний, умений и навыков, обеспечивающий восприятие этого опыта [7, с. 101].

С точки зрения М.А. Данилова, содержание образования в советской школе представляло собой систему знаний, умений и навыков, овладение которыми всесторонне развивает умственные и физические силы учащихся, подводит их к идеям и методам современной науки, формирует у них основы коммунистического мировоззрения [8, с. 6]. Данная трактовка означает, что успешная подготовка молодого поколения к жизни и труду в коммунистическом обществе напрямую зависит от содержания образования.

В своей работе «Содержание образования: сущность, структура, перспективы» В.С. Леднев утверждал, что содержание образования – это содержание триединого целостного процесса, характеризующегося, во-первых, усвоением опыта предыдущих поколений, во-вторых, воспитанием типологических качеств поведения личности, в-третьих, умственным и физическим развитием человека [9, с. 26].

Приведенные выше трактовки понятия содержание образования относятся к первой половине XX века. В них четко отражены главные цели, поставленные советским правительством и обществом перед образованием, а именно: воспитать новое поколение строителей коммунизма, готовых к жизни в коммунистическом обществе и подготовленных к продуктивному труду.

Нельзя не заметить явного сходства в формулировке предположенных трактовок – подготовленность учащихся к реальной жизни и труду через содержание образования. Это свидетельствует о преобладающем влиянии на компонентную сущность содержания образования того времени теории дидактического материализма (известной также как теория реального образования). Связь образования с трудовой деятельностью и последовавшее в период становления советской власти создание трудовой школы стали решением главной задачи советского государства: повышение производительности труда и его организации.

Ближе к концу прошлого века, ввиду смены правящего политического режима и изменения политического курса страны, меняется формулировка целей образования. Идеологическая подготовка больше не возглавляет список требований, предъявляемых будущему специалисту.

В Законе об образовании содержание образования понимается, как один из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, развитие общества, укрепление и совершенствование правового государства [10]. Таким образом, государство официально признает за человеком (теперь уже личностью) право на самоопределение на уровне образования.

Соответствующие изменения произошли в представлении ученых и педагогов о содержании образования. Например, Б.А. Голуб отмечал, что содержание образования является дидактическим воплощением знаний о мире и способах человеческой деятельности в этом мире, опыта осуществления его творческой деятельности, нормы отношений к миру, к людям и к себе

[11, с. 42]. Научный феномен содержание образования обогащается признанием субъектной роли обучающихся в процессах приобретения знаний, познания мира и формирования собственного мировоззрения. Расширяется представление о целях обучения посредством включения личностного аспекта как обязательного условия обеспечения самореализации личности.

Поскольку содержание образования обеспечивает среду для овладения базовыми мыслительными операциями и развития познавательных способностей и индивидуальных психологических качеств обучаемых, возрастает его роль в развитии их сознания в целом, и в формировании поведенческих и ценностных ориентиров. С точки зрения И. Марева, содержание образования представляет собой ту информацию, которая кодируется в результате учебно-воспитательного процесса и становится неизменным компонентом чувственно-двигательных представлений, стиля мышления отдельного человека. Именно эта информация является семантической основой понятийного и категориального аппарата образованного человека, основой комплекса подходов и приемов, используемых на сознательном и подсознательном уровне интегральной деятельности интеллекта в процессе поиска решений. В этом контексте содержание образования становится компонентом личности специалиста, оканчивающего учебное заведение. Оно образует потенциальную возможность для активной творческой работы – результат продолжительного процесса «укоренения» теоретических положений в массиве опытных данных и восприятий, следствие превращения теорий и подходов в интеллектуальную собственность личности [12, с. 100-101].

Динамика изменений в подходе к сущности феномена «содержание образования» диктуется потребностями развивающегося, проблемного и эвристического обучения. Все большее значение приобретает личностный опыт и знания обучаемого, что обеспечивает условия для создания им собственного содержания образования. Так, по мнению А.В. Хуторского, содержание образования есть образовательная среда, способная вызывать личностное образовательное движение ученика и его внутреннее приращение. В связи с этим, он выделяет в содержании образования внешнее (среду) и внутреннее (создаваемое учеником при взаимодействии с внешней образовательной средой) [13, с. 171].

В своей статье «Образование в контексте социализации» Б.М. Бим-Бад и А.В. Петровский пишут о том, что подлежащее усвоению учащимися содержание образования предстает как определяющая (наряду с его методами) развитие способностей личности часть социально-культурного опыта, отобранная в соответствии с образовательными целями и процессуальными аспектами образования [14].

По мнению В.В. Краевского, содержание образования, с одной стороны, можно представить в виде педагогически адаптированных основ наук, изучаемых в школе, с другой стороны – как совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учащимися. Развивая эту мысль в своей совместной работе «Методика педагогики: новый этап» В.В. Краевский и Е.В. Бережнова писали, что содержание образования – это социально и личностно детерминированное, фиксированное в педагогической науке представление о социальном, подлежащем усвоению подрастающим поколением [15, с. 40].

Сотрудники лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики Академии педагогических наук опирались на представление о данном педагогическом явлении, согласно которому содержание образования рассматривается как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный по структуре человеческой культуре, взятой в данном аспекте, во всей ее структурной полноте [6, с. 158].

Проведенный анализ историко-педагогической литературы позволяет нам увидеть динамику изменений в понимании отечественными учеными и педагогами сущности содержательной части процесса образования. Большую часть прошлого века содержание образования трактовалось как регламентированный государством и обществом объем базовых научных знаний, которые реализовывались в учебном процессе с помощью традиционных дидактических принципов и транслировались учителем и учащимся как система обязательных для усвоения знаний умений и навыков. Благодаря современным разработкам научно-педагогических основ содержания образования, дидактическое мировоззрение в сфере содержания образования претерпело значительные изменения. В отечественной науке наметилась явная тенденция к личностно-ориентированному подходу в объяснении феномена «содержание образования», согласно которому субъекты образовательного процесса – учитель и уче-

ник — занимают в нем приоритетные позиции и ориентированы на сотрудничество. Цель личностно-ориентированного образования, а именно, развитие индивидуальности обучаемого, обуславливает необходимость учета его ценностных ориентаций и опыта, а сам процесс обучения структурируется на основе взаимодействия механизмов познания и особенностей мыслительных и поведенческих стратегий человека. Во второй половине

двадцатого века в содержание образования вводятся компоненты из различных областей культуры, а такие слова как личность, личностное, способности личности, личностный опыт, личностные функции и т.п. приобретают особое значение. Качественно новое понимание содержания образования декларируется в формате внедрения особым образом организованных инновационных дидактических стратегий в процесс развития личности.

Библиографический список

1. Закон Российской Федерации «Об образовании». — М., 2010.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании». — М., 2011.
3. Петровский, А.В. Только школа позволяет дать систему знаний // Современные проблемы образования и воспитания: круглый стол «Вопросов Философии» // Вопросы философии. — 1974. — № 2.
4. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики. — М., 1980.
5. Шиянов, Е.Н. Педагогика: общая теория образования: учеб. пособие. — Ставрополь, 2007.
6. Педагогика: учеб. пособие / под ред. И.А. Каирова. — М., 1948.
7. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пособие / В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин. — М., 1982.
8. Научный архив РАО. Ф. 95. Оп. 1. Д. 21.
9. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. — М., 1991.
10. [Э/р]. — Р/д: <http://www.consultant.ru>
11. Голуб, Б.А. Основы общей дидактики. — М., 1999.
12. Марев, И. Методологические основы дидактики. — М., 1987.
13. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебник. — СПб., 2001.
14. [Э/р]. — Р/д: <http://www.Bim-Bad.ru>
15. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие / В.В. Хуторской, Е.В. Бережнова. — М., 2007.

Bibliography

1. Zakon Rossijskoyj Federacii «Ob obrazovanii». — M., 2010.
2. Zakon Rossijskoyj Federacii «Ob obrazovanii». — M., 2011.
3. Petrovskiy, A.V. Toljko shkola pozvolyaet datj sistemu znaniy // Sovremennih problemih obrazovaniya i vospitaniya: kruglihyj stol «Voprosov Filosofii» // Voprosih filosofii. — 1974. — № 2.
4. Skatkin, M.N. Problemih sovremennoj didaktiki. — M., 1980.
5. Shiyarov, E.N. Pedagogika: obthaya teoriya obrazovaniya: ucheb. posobie. — Stavropolj, 2007.
6. Pedagogika: ucheb. posobie / pod red. I.A. Kairova. — M., 1948.
7. Didaktika srednej shkoli: nekotorih problemih sovremennoj didaktiki: ucheb. posobie / V.V. Kraevskiyj, I.Ya. Lerner, M.N. Skatkin. — M., 1982.
8. Nauchnihyj arkhiv RAO. F. 95. Op. 1. D. 21.
9. Lednev, V.S. Sodezhnanie obrazovaniya: suthnostj, struktura, perspektivih. — M., 1991.
10. [Eh/r]. — R/d: <http://www.consultant.ru>
11. Golub, B.A. Osnovih obtheyj didaktiki. — M., 1999.
12. Marev, I. Metodologicheskie osnovih didaktiki. — M., 1987.
13. Khutorskoyj, A.V. Sovremennaya didaktika: uchebnik. — SPb., 2001.
14. [Eh/r]. — R/d: <http://www.Bim-Bad.ru>
15. Kraevskiyj, V.V. Metodologiya pedagogiki: novihyj ehtap: ucheb. posobie / V.V. Khutorskoyj, E.V. Berezhnova. — M., 2007.

Статья поступила в редакцию 24.10.12

УДК 37.016:51

Permyakova M.Y. THE CHARACTERISTIC OF THE CONCEPT «FUNCTIONAL – GRAPHIC LITERACY OF EDUCATED». The scheme of functional – graphic culture formation of educated of the basic school is presented in the article. The interpretation of the allocated components of functional – graphic culture, in particular, functional – graphic literacy and functional – graphic abilities, entering into its structure, is given.

Key words: functional – graphic literacy, functional – graphic abilities, reading of function graph, representing of function graph.

М.Ю. Пермьякова, ст. преп. каф. математики и МОМ Шадринского гос. педагогического института, г. Шадринск, E-mail: permakova_marina@mail.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «ФУНКЦИОНАЛЬНО-ГРАФИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ»

В статье представлена схема формирования функционально-графической культуры обучающихся основной школы. Приведено толкование выделенных компонентов функционально-графической культуры, в частности, функционально-графической грамотности и функционально-графических умений, входящих в ее состав.

Ключевые слова: функционально-графическая грамотность, функционально-графические умения, чтение графика функции, изображение графика функции.

Математическое образование рассматривается как одно из ключевых направлений, которое позволит преодолеть последствия глобального экономического кризиса и обеспечить выход России на инновационный путь развития. В обществе остро обсуждается тема соответствия всего школьного образования целям опережающего развития страны. Как подчеркнуто в образовательной инициативе «Наша новая школа», си-

стемные изменения в школе — один из ключевых моментов национального развития. В этом плане, именно математика имеет огромный развивающий ресурс, концентрирует в себе знания, необходимые в повседневной жизни — для решения возникающих на практике задач, для ориентации в окружающем пространстве, для коммуникации в ближайшей среде и в обществе в целом.

Компетентностный подход в образовании означает ориентацию на результаты любой образовательной ступени, связанные с усилением практической составляющей, значимой за пределами образовательного учреждения, т.е. на способности выпускника учебного заведения адаптироваться и самостоятельно действовать в различных (жизненных, профессиональных, проблемных и др.) ситуациях, решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний и умений. То есть компетентностный подход усиливает практическую ориентированность образования, его предметно-профессиональный аспект, подчеркивает роль опыта, умений практически использовать и реализовывать знания, решать задачи.

Образовательный, воспитательный и развивающий потенциал математики огромен и до конца не изучен. Математика обучает, воспитывает, развивает, готовит к продолжению образования в средних профессиональных или высших учебных заведениях. Проблемам совершенствования математического образования и профессиональной направленности образования посвящены работы Г.А. Луканкина, А.Г. Мордковича, И.А. Новик, В.А. Далингера, М.А. Родионова и др.

В международной программе PISA, оценивающей сформированность *математической грамотности* пятнадцатилетних, выявлены невысокие результаты российских школьников, подтверждающие, что давно поставленная перед российской школой цель подготовить выпускников к свободному использованию математики в повседневной жизни в значительной степени не достигается. По результатам исследования PISA в 2009 году российские школьники оказались в группе стран, результаты которых существенно ниже результатов стран ОЭСР. Средний балл составил 468 баллов (по странам ОЭСР – 496), что соответствует 38-40 местам среди 65 стран-участниц. Причины этого кроются в реализации академической направленности школьного курса математики и недостаточном внимании к практической составляющей обучения математике в школе.

Математическая грамотность, по мнению исследователей PISA, – это способность человека определять и понимать роль математики в мире, в котором он живет, высказывать хорошо обоснованные математические суждения и использовать математику так, чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности, присущие созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину [1].

Тенденция к математизации всех отраслей знаний с одной стороны и усиление практической направленности – с другой, значительно повысили роль математических знаний как элемента общей культуры человека. Поэтому от того, как развита *математическая культура* у школьников, в определенной мере зависит будущее нашего общества.

В исследовании П.Ю. Батчаевой [2] представлена структура математической культуры в свете общечеловеческой. Выделены вычислительная, алгоритмическая, логическая, графическая культура и культура речи, как составляющие ее компоненты. Математическая грамотность – это то общее, что присуще всем компонентам математической культуры, и в свою очередь включает также соответствующие компоненты. Для нас представляет интерес графический компонент математической грамотности.

Вопросами формирования *графической культуры* занимались Т.И. Бугаева, В.А. Курина, М.В. Лагунова и другие. Психологические аспекты формирования графической культуры и грамотности исследовали А.Д. Ботвинников, Т.И. Бугаева, П.Я. Гальперин, А.В. Занков, В.И. Зыкова, Е.Н. Кабанова-Меллер, В.А. Крутецкий, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, Л.М. Фридман, И.С. Якиманская и др.

В методическом плане вопросы графической грамотности рассмотрены М.Д. Бисенгалиевым, А.Д. Ботвинниковым, В.С. Виноградовым, В.Г. Моториной, И.Ф. Тесленко, П.Г. Сатьяновым, Н.Ф. Четверухиным, Т.С. Ганеевым и др.

Формированием и развитием графических умений в процессе обучения математике занимались Р.Л. Аракелян, А.Т. Зверева, В.И. Зыкова, Л.М. Савинцева, А.М. Набиев, Т.С. Ганеев и др. Точнее, все исследования связаны с формированием и развитием графических умений в области геометрии, то есть геометро-графических умений. Исследований, связанных с развитием графических умений в курсах алгебры и начал анализа нет.

Как отмечают ученые (А.М. Дороднов, И.Н. Острецов, В.Ю. Приходов, И.Б. Сафонов, И.М. Шапиро и др.), работа с графиками функций является важнейшим средством формирования графической культуры учащихся. Умения читать и строить графики тесно связаны с пространственными, временными и количественными представлениями о процессе или явлении. Данный процесс предполагает, с одной стороны, «дробный анализ движения (объекта изображения)», с другой – «анализ тех графических средств, с помощью которых оно изображается» [3, с. 226]. Таким образом, умение читать и строить графики играет большую роль в умственной деятельности учащихся, так как в графике дается своеобразное сочетание абстрактного и наглядного. Именно поэтому мы считаем важным выделение и рассмотрение функционально-графической грамотности, как графической грамотности в области оперирования с графиками функций. Функционально-графическую грамотность мы относим к компонентам функционально-графической культуры, формирование которой осуществляется на материале функциональной содержательной линии школьного курса математики.

Опираясь на выделенные М.В. Лагуновой [4] иерархические ступени графической культуры в обучении, мы предлагаем схему формирования функционально-графической культуры (ФГК) обучающихся (рис. 1).

Приведем толкование выделенных компонентов функционально-графической культуры: элементарной функционально – графической осведомленности, функционально – графической грамотности (ФГГ), функционально – графической образованности, функционально – графической компетентности.

Элементарная функционально-графическую осведомленность включает в себя овладение простейшими функционально – графическими знаниями, обеспечивает приобретение умений и готовит к приобретению навыков чтения и построения графиков функций.

Под функционально-графической грамотностью мы понимаем комплекс функционально-графических умений, необходимых для чтения и изображения графиков элементарных функций.

Функционально-графические умения (ФГУ) в курсе алгебры основной школы включают два основных вида умений: 1) умение выполнять изображение графика функции в соответствии с условием задачи; 2) умение читать график функции.

Под изображением графика функции мы будем понимать построение схематического чертежа (эскиза) графика функции по точкам, по ее свойствам или по формуле. *Под чтением графика функции* мы будем понимать описание свойств функции и (или) нахождение формулы, задающей функцию, по схематическому чертежу (эскизу) графика функции.

Исходя из выше сказанного, мы выделяем следующие функционально-графические умения, составляющие ФГГ обучающихся:

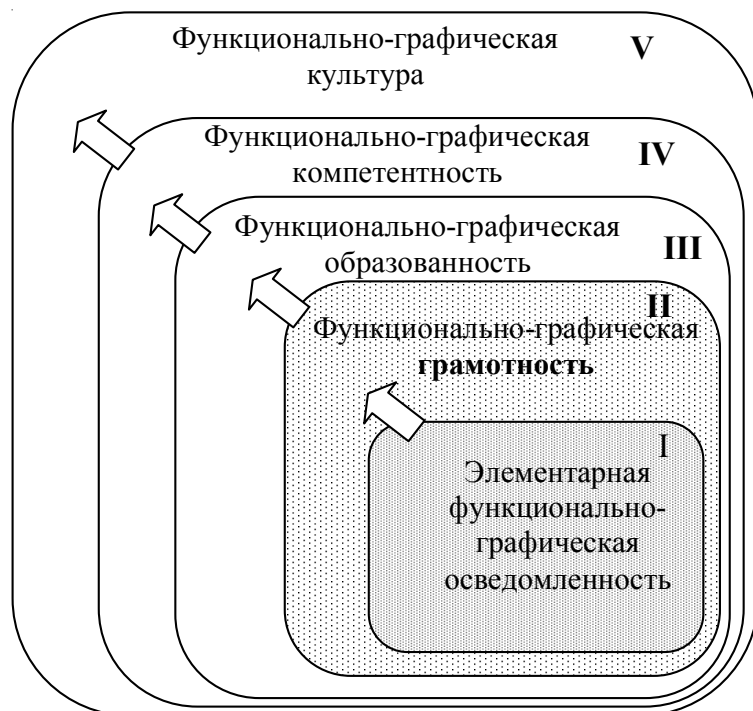


Рис. 1. Этапы формирования ФГК обучающихся

- изображать точку по координате на координатной прямой;
- находить координаты точки на координатной прямой;
- изображать точку по координатам на координатной плоскости;
- находить координаты точки на координатной плоскости;
- находить значение функции, заданной графиком;
- находить значение аргумента функции, заданной графиком;
- строить графики элементарных функций;
- изображать графики элементарных функций по набору свойств;
- по графику элементарной функции определять ее свойства;
- выполнять линейные преобразования графиков функций;
- по графику функции определять знаки коэффициентов в формуле, задающей функцию;
- выяснять, является ли графиком изображенная линия;
- читать графики реальных зависимостей.

Функционально-графическая образованность включает в себя элементарную функционально-графическую осведомленность и функционально-графическую грамотность, а так же предполагает способность восстанавливать недостающие графические знания и умения самостоятельно.

Функционально-графическая компетентность предполагает уровень осознанного применения графических знаний, умений, навыков и способов графической деятельности, в том числе в нестандартной ситуации, опирающихся на знания функциональных особенностей объектов.

Функционально-графическая культура, как элемент общей культуры ученика, характеризуется высоким уровнем знаний, умений и навыков в области визуализации, пониманием меха-

низмов эффективного использования графических отображений функциональных зависимостей для решения задач, умением интерпретировать и оперативно отображать результаты на приемлемом эстетическом уровне.

Переход с одного этапа формирования функционально-графической культуры на другой не подразумевает отрицание первого, а происходит в результате насыщения новой учебной графической информацией. Так, элементарные знания, преобладающие на ранних этапах, переосмысливаются в процессе последующей *графической деятельности*, тем самым происходит переход на качественно новый уровень функционально-графической культуры. При помощи *графической деятельности* приобретаемые знания, умения и навыки помогают формированию новых способностей, содействующих этому переходу. В дальнейшем синтез практических умений и углубившихся теоретических знаний приводит к усовершенствованию вновь приобретенных способов деятельности и преобразованию их в качественно более совершенные структуры сознания, являющиеся основой творческого и систематического применения их на практике. Это подтверждается и данными психолого-педагогических исследований (П.Я. Гальперин, И.А. Ройтман, Л.С. Фридман и др.), в которых определяется, что процесс формирования графической культуры школьников тесно связан с развитием у учащихся особых способов восприятия информации: пространственного и наглядно-образного мышления, пространственного представления, пространственного воображения [5].

Мы исследуем подробно второй этап формирования функционально-графической культуры, а именно, определяем функционально-графическую грамотность, составляющие ее функционально-графические умения, а также выделяем средства повышения функционально-графической грамотности обучающихся основной школы.

Библиографический список

1. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (2009 г.) [Э/р]. – Р/д: http://www.centeroko.ru/pisa09/pisa09_res.htm
2. Батчаева, П.Ю. Устные упражнения как одно из средств формирования математической культуры учащихся 5-9 классов: дис. ... канд. пед. наук. – Караево, 2010.
3. Ломов, Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М., 1991.
4. Лагунова, М.В. Теория и практика формирования графической культуры студентов высших технических заведений: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Нижний Новгород, 2002.
5. Чугунова, И.В. Организационно-педагогические условия формирования графической культуры старшеклассников. [Э/р]. – Р/д: <http://www.uni-altai.ru/engine/download.php?id=622>

Bibliography

1. Mezhdunarodnaya programma po ocenke obrazovatel'nykh dostizheniy uchastnikov (2009 g.) [Eh/r]. – R/d: http://www.centeroko.ru/pisa09/pisa09_res.htm
2. Batchaeva, P.Yu. Ustnye uprazhneniya kak odno iz sredstv formirovaniya matematicheskoy kul'turi uchastnikov 5-9 klassov: dis. ... kand. ped. nauk. – Karachevsk, 2010.
3. Lomov, B.F. Voprosy obshchey, pedagogicheskoy i inzhenernoy psikhologii. – M., 1991.
4. Lagunova, M.V. Teoriya i praktika formirovaniya graficheskoy kul'turi studentov vishshikh tekhnicheskikh zavedeniy: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Nizhniy Novgorod, 2002.
5. Chugunova, I.V. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya graficheskoy kul'turi starsheklassnikov. [Eh/r]. – R/d: <http://www.uni-altai.ru/engine/download.php?id=622>

Статья поступила в редакцию 14.11.12

УДК 37

Petrenko N.V. FORMATION OF SKILLS OF SOCIAL COMPETENCE IN CHILDREN ORPHANS AND CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE, THROUGH PROJECT-UP. The article offers guidelines educators and teachers in further education students oversee the project teams in the implementation of the program «Building skills of social competence in children orphans and children left without parental care, through project activities».

Key words: social competence, children, deprived of parental care, the project activity.

Н.В. Петренко, соискатель НОУ ВПО «Сибирский независимый институт», г. Новосибирск, E-mail: petrenko130575@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В статье предлагаются методические рекомендации воспитателям и педагогам дополнительного образования при курировании проектных групп воспитанников в процессе реализации программы «Формирование навыков социальной компетентности у детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, через проектную деятельность».

Ключевые слова: социальная компетентность, дети, оставшиеся без попечения родителей, проектная деятельность.

В педагогическом процессе существуют различные формы воспитательно-образовательной работы, но именно проектная деятельность была взята за основу реализации программы «Формирование навыков социальной компетентности у детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, через проектную деятельность». Основная цель данной программы – разработать и реализовать системную программу социальных и психолого-педагогических мероприятий, направленных на повышение уровня успешности социально-психологической адаптации и интеграции в общество воспитанников Барышевского детского дома.

Основной механизм достижения цели программы – создание условий для разработки и внедрения самими воспитанниками детского дома внешних социальных проектов, направленных на внешнее взаимодействие.

Программа «Формирование навыков социальной компетентности у детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей через проектную деятельность» включает в себя последовательно сменяющие друг друга интенсивные и экстенсивные периоды. В интенсивные периоды воспитанники получают необходимые знания и умения и апробируют их. В экстенсивный период воспитанники имеют возможность закреплять и развивать полученный опыт благодаря разработке и внедрению социальных проектов. Тематика социальных проектов исходила из юбилейных дат, которые были определены после объявления 2012 года «Годом Российской истории»:

- 1150-летие Российской государственности,
- 400-летие преодоления Смуты на Руси,
- 200-летие Победы в Отечественной войне 1812 года,
- 75-летие Новосибирской области.

Учитывая психофизиологические и социальные особенности воспитанников детского дома, программа «Формирование навыков социальной компетентности у детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей через проектную деятельность» представляет собой непрерывный психолого-педагогический процесс, построенный на смене видов деятельности: тренинговые, образовательные занятия, игровые блоки, спортивные, релаксационные, досуговые мероприятия, по необходимости индивидуальная работа.

В данной статье мы предлагаем некоторые способы профилактики и преодоления трудностей, которые могут возникнуть между участниками проекта, которые помогут воспитателям и работникам дополнительного образования профессионально оказывать психолого-педагогическое сопровождение воспитанников в процессе реализации программы «Формирование навыков социальной компетентности у детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей через проектную деятельность».

При достижении цели перед педагогами были поставлены следующие задачи:

1. Раскрыть понятия: групповая динамика, мотивация, единая цель проектной группы.
2. Выявить возможные проявления сложностей в команде, коллективе.
3. Выработать способы преодоления трудностей в работе команды.

Результатом решения поставленных задач является четкое представление о роли воспитателя и педагогов дополнительного образования в программе сопровождения воспитанников – участников проекта. Для воспитателя и педагога дополнительного образования проект имеет три фазы:

- I. Создание идеи.
- II. Организация проектной группы (сбор воспитанников).
- III. Взаимодействие:
 - Дети внутри проектной группы.
 - Педагоги и административное звено.
 - Педагоги и воспитанники.

Общая цель для группы – стремление к результату, где цель есть осознанный, запланированный результат деятельности. Мотивация рассматривается в следующих проявлениях:

- потенциальная мотивация – система мотивов определённого воспитанника;
- актуальная мотивация – мотивация в данный момент, стремление к участию в проекте и его конкретных процедурах, вовлечённость.

«Возможность работать в команде даёт каждому человеку огромную личную поддержку и перспективы роста. Команда – это группа специалистов, заинтересованных в достижении общего результата. Она ни в коей мере не подавляет индивидуальность отдельного её члена. Наоборот, каждый в команде занимает своё место, соответствующее его способностям и возможностям, каждый ощущает себя значимым и незаменимым,

а это, как известно, является важнейшим условием удовлетворённости профессиональной деятельности» [3].

Но совместная работа группы воспитанников, вовлечённых в проект, предполагает и возможные проявления проблем, которые проявляются в следующем: члены проекта не могут с лёгкостью назвать или договориться о единой цели; атмосфера во время работы команды проекта формальная и напряжённая; много действий – мало результатов; есть разговоры, нет эффективной коммуникации; члены проекта выражают недовольство не публично во время совместной деятельности проектной группы, а в частном порядке; формальный лидер принимает все решения; между членами проектной группы есть неопределённость или несогласие относительно распределения ролей и обязанностей; ключевые люди в команде не взаимодействуют друг с другом вне проекта; команда не измеряет своё продвижение, не практикует регулярную оценку результатов.

Для разрешения вышеуказанных проблем воспитателям и педагогам дополнительного образования предлагаются некоторые способы профилактики и преодоления трудностей в проектной группе:

1. Принцип коллективного исполнения работы – каждый член команды выполняет ту часть общего задания, которую ему поручила проектная группа, ту, которая в данный момент необходима для достижения общего результата, а не ту, что ему привычно исполнять в повседневной жизни.
2. Принцип коллективной ответственности – вся проектная группа теряет в доверии, в признании, если задание не выполнено по вине любого из членов команды. Ответственность делится поровну на всех.
3. Принцип единой для проектной группы формы стимулирования, вознаграждения за конечный результат, распределение внутри команды – это внутригрупповой вопрос.
4. Принцип адекватного стимулирования проектной группы за конечный результат.
5. Принцип автономного самоуправления проектной группы – управление деятельностью членов команды осуществляется её внутренним представителем, а не воспитателем или педагогом дополнительного образования.
6. Принцип повышенной исполнительской дисциплины и ответственности, добровольно принимаемый каждым членом команды.
7. Принцип добровольности вхождения в проектную группу. Это ключевой принцип формирования проектной группы: в состав её может быть включён только тот, кто добровольно изъявил готовность к этому.

При сопровождении воспитателем и педагогом дополнительного образования проектной группы нужно придерживаться следующих правил общения с воспитанниками:

- Позитивный настрой. Любое взаимодействие следует начинать с себя, особенно если оно связано со стремлением изменить другого человека. Чтобы ваше взаимодействие с ребёнком было более эффективным, нужно потратить время на собственный настрой, задать себе вопросы: «Что я чувствую?», «Каково моё отношение к ребёнку?». Если в этом отношении преобладает негатив, то вам вряд ли удастся достичь взаимопонимания. Переключение на позитивные стороны в поведении ребёнка поможет вам приблизиться к взаимопониманию между вами и воспитанником.

- Доверительное взаимодействие. Необходимо потратить немало времени и сил для установления доверительного контакта с ребёнком. Это первоочередная задача, которая стоит перед воспитателем и педагогом дополнительного образования. Её решение обеспечивается признанием безусловной ценности и уникальности ребёнка, демонстрацией принятия его, заботой о реализации его потребностей. Для установления доверительных отношений с детьми, имеющими девиантное поведение, помимо позитивного поддерживающего отношения к ним, нужно освоить приёмы и способы, позволяющие пробиться через коммуникативные барьеры: агрессию, замкнутость, ложь.

- Субъективность взаимодействия. Помочь воспитаннику можно только тогда, когда он ощущает себя не объектом воздействия, а творцом собственной жизни. Поэтому главное – это сделать ребёнка заинтересованным союзником всех позитивных изменений в себе и своей жизни.

- Выявление причин. Нужно найти причины отклоняющегося поведения. Конкретное поведение – это всегда следствие чего-то. Даже если поступок имел ситуативные предпосылки и не является сознательно мотивированным, следует обратиться к истокам. Может оказаться, что причина нарушения поведения весьма значима, поэтому, устраняя только следствия, мы ничего не добьёмся. Путь же от конца к началу может подсказать направление психологической поддержки.

– Последовательность во взаимоотношениях. Вряд ли удастся достичь желаемого результата, если вы будете менять свою позицию или ваши слова и заявления не будут соответствовать вашим действиям. Но последовательность не означает, что вы должны упорно «стоять на своём» даже в том случае, когда ваша точка зрения изменилась. Наоборот, следует разъяснить причины изменения позиции. Вы только выиграете в углублении отношений, если признаётся, что первоначальное мнение было ошибочным.

– Позитивность взаимодействия. Позитивность взаимодействия предполагает следующее: постановка позитивной цели, учитывающей интересы, права и возможности воспитанника; опора на положительные качества и ресурсы, восстановление позитивного самоощущения.

– Поощрение положительных изменений. Поощрение минимальных изменений предполагает умение выделять и ценить даже самые малые достижения. Путь на вершину складывается из малых шагов. Вряд ли воспитанник может быстро стать кардинально другим.

– Привлекательная альтернативность. Работа по изменению поведения должна обязательно сопровождаться выработкой и закреплением привлекательной альтернативы. Важно, чтобы воспитанник не просто осознал негативность девиантного поступка, но и выработал формы альтернативного поведения. В некоторых случаях возникший «позитив», с точки зрения ребёнка, и позволяет достичь значимых целей.

– Разумный компромисс. Добиваясь изменений в поведении, стремитесь к разумному компромиссу, не загоняйте воспитанника из лучших побуждений в угол, оставляйте ему лазейку для сохранения самого себя. Следование данному правилу, с одной стороны, предполагает понимание того, что абсолютный идеал недостижим, а с другой – любые изменения должны создавать, а не разрушать ребёнка.

– Гибкость. Используйте различные формы, способы и стратегии работы в зависимости от конкретного случая и контекста работы. Правила гибкости также означает, что, если одна из стратегий оказалась неэффективной, можно попробовать реализовать другую.

– Индивидуальный подход. Любая помощь будет эффективной настолько, насколько она учитывает уникальность и неповторимость ребёнка. Индивидуальный подход означает выявление в каждом конкретном случае психологических механизмов, лежащих в основе детских проблем, выбор соответствующих данному случаю способов и методов работы, осуществление обратной связи, а также корректировку выбранной стратегии в зависимости от реакции воспитанника на те или иные воздействия.

Виды поддержки, которые предложены воспитателям и педагогам дополнительного образования опираются на опыт членов проекта социальных инициатив «Расправь крылья!». Данная таблица видов поддержки стала эффективна при подготовке воспитателей и педагогов дополнительного образования к сопровождению воспитанников проектных групп (таблица 1).

Воспитателям и педагогам дополнительного образования предлагались следующие техники поддержки:

– Информирование. Расширение (изменение, корректировка) информационности воспитанника, повышение его психологической грамотности в области обсуждаемых вопросов за счёт примеров из обыденной жизни, обращения к литературным источникам, к научным данным, к опыту других людей.

– Метафора (метод аналогий). Суть метода заключается в использовании аналогий – образов, сказок, притч, случаев из жизни, пословиц, поговорок – для иллюстрации актуальной ситуации (темы, вопроса). Метафора оказывает косвенное влияние на установки, стереотипы, мнения ребёнка, позволяет взглянуть на ситуацию как бы со стороны. Благодаря этому снижается субъективная значимость проблемы, исчезает ложное ощущение её уникальности.

– Установление логической взаимосвязи. Воспитатель или педагог дополнительного образования вместе с ребёнком устанавливают последовательность событий, выявляя влияние внутренних (субъективных) факторов на происходящее и их взаимосвязь. Данный способ помогает расширить и уточнить понимание проблемы.

– Самораскрытие. Воспитатель или педагог дополнительного образования косвенно побуждает воспитанника «стать самим собой». Он делится собственным личным опытом, выражает терпимое отношение к различным высказываниям, чувствам ребёнка.

– Конкретное пожелание. Пожелание может содержать рекомендацию попробовать какой-либо конкретный способ действия при решении актуальной задачи. Такие пожелания не должны снижать ответственность воспитанника. Он сам принимает решения, оценивает приемлемость предлагаемых способов, планирует шаги для их реализации.

– Убеждение. Данный способ целесообразно использовать на фоне уравновешенного эмоционального состояния. Убеждение можно применять при наличии у воспитанника развитого абстрактного мышления, устойчивости внимания. Воспитатель или педагог дополнительного образования, используя понятные ребёнку аргументы, позволяет ему убедиться (утвердиться) в правильности определённых приёмов, мыслей и т.п.

– Эмоциональное заражение. При установлении доверительных отношений воспитатель или педагог дополнительного образования становится образцом для эмоциональной идентификации. За счёт этого он может менять (откорректировать) эмоциональное состояние воспитанника, заражая его собственным эмоциональным настроем.

– Помощь в отреагировании неконструктивных эмоций. Применение данного способа актуально при острых эмоциональных состояниях. Отреагирование может выражаться в форме смеха, слёз, выговаривания, активного действия. Отреагирование позволяет снять (разрядить) напряжение, вызванное негативной эмоцией. Воспитатель или педагог дополнительного образования внимательно наблюдает, сочувствует, понимает, но не присоединяется к чувствам воспитанника.

– Переоценка. Переоценка негативных чувств и мыслей позволяет выработать новый взгляд на ситуацию – «сменить рамку». Переоценка включает выявление негативных переживаний, мыслей, образов, их фиксацию, поиск положительного

Таблица 1

Виды поддержки

Виды поддержки	Язык	Психологический механизм	Возможные ошибки
Признание объективной сложности ситуаций.	- Да, это сложно. - Как мне тебя жалко.	Снятие ответственности.	Драматизация ситуации.
Уверенность в положительном исходе.	- Это пройдёт. - Это надо пережить.	«Свет в конце тоннеля».	Снижение значимости проблемы; поспешные обобщения.
Присоединение.	- Я тебя хорошо понимаю. - Я тоже через это прошёл.	Защищённость; уменьшение чувства вины.	«Перетягивание одеяла на себя».
Признание сильных сторон личности.	- Я вижу в тебе... - Я знаю тебя... - Ты сможешь, так как...	Повышение уверенности, самооценки. Расширение взгляда на собственную личность.	Лесть; комплимент (разговор о незначимых для данной ситуации качествах).
Безусловное принятие (любовь).	- Несмотря ни на что... - Я всё равно тебя люблю, ценю...	Защита. Признание своей ценности.	Неискренность.
Забора.	- Может быть, могу помочь? Может быть, для тебя что-то сделать?	Опора.	Лишение инициативы (- Отойди, я всё сделаю сам).
Указание на сильные стороны ситуации.	- Зато ты теперь...	Признание роста, расширение взглядов.	Снижение значимости ситуации.

Таблица 2
Динамика изменения личностных качеств воспитанника

Критерии	На начало проекта (%)	Середина проекта (%)	На конец проекта (%)
Самооценка	45	45	70
Эмоционально-волевая сфера	50	40	60
Познавательная мотивация	45	50	60
Любознательность	60	70	70
Кругозор	30	50	60
Инициатива	50	30	80
Активность включения в работу	45	30	75
Устойчивость интересов	45	30	70
Вовлечение других детей	60	60	80
Удовлетворенность конечным результатом	50	30	90
Дисциплина	45	30	60
Общение	60	60	70
Мотивация	50	40	70

(трансформацию в положительное), концентрацию на положительном и объединение положительного с негативным с целью изменения (переоценки) негатива.

– Наполнение смыслом «обыденных» жизненных событий. Этот способ предполагает работу по повышению значимости происходящих событий, наполнению смыслом выполняемых

действий. Такая работа имеет большое значение для воспитанника, которому жизнь кажется скучной, все занятия – неинтересными.

При курировании проектной группы детей взрослые должны помнить о том, что каждый человек, независимо от возраста нуждается в поддержке близких ему людей. Как отмечает Р.Уотерман: «Люди добиваются успеха, когда кто-то, кого они уважают, считает, что они «могут».

Библиографический список

1. Горбунова, Н.В. Методика организации работы над проектом / Н.В. Горбунова Л.В. Кочкина // Образование в современной школе. – 2000. – № 4.
2. Девяткина, Г.В. Проектирование учебно-технологических игр // Школьные технологии. – 1998. – № 4.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Технология создания команды / Т. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Фролов, Т. Грабенко. – СПб., 2002.
4. Штейнберг, В.Э. Технология проектирования образовательных систем и процессов // Школьные технологии. – 2000. – № 2.

Bibliography

1. Gorbunova, N.V. Metodika organizacii rabotih nad proektom / N.V. Gorbunova L.V. Kochkina // Obrazovanie v sovremennoy shkole. – 2000. – № 4.
2. Devyatkina, G.V. Proektirovanie uchebno-tehnologicheskikh igr // Shkolnihe tekhnologii. – 1998. – № 4.
3. Zinkevich-Evstigneeva, T. Tekhnologiya sozdaniya komandih / T. Zinkevich-Evstigneeva, D. Frolov, T. Grabenko. – SPb., 2002.
4. Shteynberg, V.Eh. Tekhnologiya proektirovaniya obrazovatelnykh sistem i processov // Shkolnihe tekhnologii. – 2000. – № 2.

Статья поступила в редакцию 14.11.12

УДК 378.22

Petrov V.N. INNOVATION PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS A CONDITION FOR INCREASING EFFECTIVENESS OF BACHELORS' PROFESSIONAL TRAINING IN THE SYSTEM OF EDUCATION BY CORRESPONDENCE. The article reviews pedagogical technologies as a leading condition in the system of organizational and pedagogical conditions of providing effective professional training of bachelors in the system of education by correspondence. The productivity of use of technologies in education in their complex, in a certain correlation is grounded.

Key words: pedagogical technologies, organizational and pedagogical conditions, bachelors' professional training, distance education, education by correspondence.

В.Н. Петров, соискатель Новгородского гос. университета им. Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород, E-mail: valdemar-05@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В СИСТЕМЕ ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются педагогические технологии как ведущее условие в системе организационно-педагогических условий обеспечения эффективности профессиональной подготовки бакалавров в системе заочного обучения. Обосновывается продуктивность использования технологий обучения в их комплексе, в определенной взаимосвязи.

Ключевые слова: педагогические технологии, организационно-педагогические условия, профессиональная подготовка бакалавров, дистанционное образование, заочное обучение.

Реформирование социально-экономических отношений в нашей стране оказало значительное влияние на все процессы, в том числе и на систему образования. Рыночные отношения привели к утверждению приоритетов социальных прав и свобод, к изменениям не только в системе экономических взаимоотношений, но и к тому, что в обществе все более осознается значимость личности, ее приоритетов в социальной и профессиональной сфере. Сегодня можно говорить о том, что рынок труда выступает как естественный регулятор числа и качества в подготовке и распределении квалифицированных кадров. В первую очередь изменения коснулись профессиональной сферы деятельности, в результате чего коренным образом изменились требования к процессу подготовки выпускников вуза. Прежде всего, они связаны с возросшим уровнем требований к профессиональности и компетентности работников и предполагают развитие системы образования в соответствии с запросами населения в образовательных услугах.

В отечественной науке и практике проблемы подготовки квалифицированных кадров всегда являлись приоритетными. Вопросы содержания обучения в процессе профессиональной подготовки, стандартизации требований к уровню подготовки выпускников вузов, унификации учебно-программной документации раскрыты в исследовательских работах С.Я. Батышева, А.П. Беляевой, В.А. Полякова и др. Психологические аспекты профессиональной подготовки и формирования личности выпускника вуза освещены в работах Е.М. Ивановой, Е.А. Климова, Н.С. Пряжикова и др.

Огромное значение приобретает опыт и теоретические исследования, посвященные современным заочным формам организации учебного процесса. Проблемам истории, теории и этапам становления заочного образования посвящены работы М.Т. Громковой, Л.П. Давыдовой, И.Е. Зимакова, Б.И. Сандина и др. Теория и методика организации заочного образования рассматривались в работах С.М. Арлазарова, З.А. Барышниковой, С.Б. Калининской, В.В. Крупица, Г.И. Спиханкова И.Г. Шамсудиновой и др. Прогнозированию развития заочного образования посвящены работы В.И. Боголюбова, Б.З. Вульфов, Б.С. Гершунского, А.Я. Савельева, В.А. Трайнева.

Кроме этого, важное значение в выработке научных позиций заняли концепции педагогических технологий рассмотренные в исследованиях В.П. Беспалько, В.В. Гузеева, Е.Н. Гусаровой, М.В. Кларина, Т.Ф. Кряклиной, Г.К. Селевко, и др. Профессиональная подготовка и информатизация процесса обучения исследуются в работах Е.В. Александровой, Л.И. Долинера, В.П. Кузовлева, Н.Б. Лаврентьевой, В.Б. Моисеева, Е.С. Поплевко, О.К. Филатова и др. Дистанционное образование освещено в исследованиях М.А. Евдокимова, М.П. Карпенко, С.В. Панюковой, Е.С. Полат, И.В. Роберт, В.И. Солдаткина, А.В. Хуторского и др.

Профессиональная подготовка студентов-заочников, несмотря на общность педагогических технологий и методов, применяющихся в вузовской практике, в значительной степени отличается от подготовки студентов очных форм обучения, имеет свои особенности, обусловленные системой организации учебного процесса, жизненным опытом, возрастом, мотивационными и ценностными ориентациями заочников.

Итак, говоря об отличиях заочной системы образования от очной формы обучения, остановимся на следующих основных специфических особенностях:

1. Управление познавательной деятельностью студента-заочника имеет иную структуру в отличие от таковой для студента очной формы обучения.

2. Межсессионный период учебной деятельности студента-заочника ограничен работой с учебниками, учебными пособиями, печатными изданиями вуза.

3. При заочном обучении количество аудиторных часов сокращено в 3-4 раза по сравнению с очной формой обучения.

4. Годовой бюджет так называемого «свободного времени» студента-заочника, т.е. времени, которое он может в межсессионный период посвятить учебе, приблизительно в два раза меньше, чем у студентов очной формы обучения.

5. Большое различие существует и между возрастами студентов заочных и очных вузов: студент-заочник работает, поэтому он обычно старше по возрасту студента очного отделения, зачастую имеет семью.

6. Многолетняя практика показывает, что начальный уровень знаний у студентов-очников по общеобразовательным дисциплинам выше, в то время как у студентов-заочников выше уровень знаний по специальным дисциплинам.

7. Вопрос о дифференциации обучения, особенно на стадии изучения специальных дисциплин, в заочных вузах стоит острее, чем в очных [1, с. 64-65].

Из особенностей обучения вытекают следующие проблемы и противоречия на пути к овладению компетенциями разных дисциплин.

1. Сведенное к минимуму общение преподавателя и студента в межсессионный период, а чаще полное отсутствие его, не позволяет большинству студентов освоить необходимый материал по дисциплине и эффективно выполнить самостоятельную работу. Чаще всего у студентов вопросы возникают не на установочных занятиях, а уже в процессе выполнения работ и подготовки к аттестации. Отсутствие обратной связи в межсессионный период не позволяет эффективно управлять учебным процессом. Студенты-заочники отмечают, что хотели бы чаще встречаться с преподавателем хотя бы на первом курсе, поскольку самим бывает трудно овладеть компетенциями по определенным дисциплинам в связи с недостаточным опытом самостоятельной деятельности.

2. Учебная деятельность имеет преимущественно самостоятельный характер. Но чаще всего наблюдается, что организация самостоятельной работы недостаточно хорошо и полно проработана.

3. Предполагается, что учебная деятельность студента в период между сессиями носит систематический характер. Но реальное проявление систематичности чаще всего не наблюдается. Работы выполняются в последний момент. Это происходит по разным причинам: отсутствие готовности распланировать свое время, отсутствие постоянного контроля, т.е. студент-заочник, обладает определенной свободой, но не всегда может этой свободой правильно распорядиться, выполнению нескольких разных социальных ролей – работающие студенты, имеющие семью и т.п.

Следствием этого является противоречие между общественной потребностью в повышении эффективности профессиональной подготовки студентов-заочников и отсутствием научно-теоретического обоснования и методического обеспечения применения современных педагогических технологий в условиях заочной формы обучения.

В нашем исследовании мы рассматриваем заочную форму обучения с применением современных педагогических технологий обучения. Целью введения данных технологий в заочную форму является попытка разрешения выше обозначенных проблем в заочном обучении и тем самым повышение эффективности профессиональной подготовки бакалавров. Среди многочисленных новых направлений развития высшей школы на современном этапе одно из первых мест занимает совершенствование педагогических технологий, направленное на повышение эффективности образования. С целью поиска ответов на вопрос как учить, чтобы конечный продукт деятельности был результативным, в современной педагогике разрабатывается такое направление, как педагогические технологии. Возникновение этого направления обусловлено попытками педагогов и ученых привести учебный процесс к гарантированному результату.

В отечественных науках об образовании первопроходцем на пути нового осмысления организации процесса обучения и введения в научный и практический обиход понятий и термина «технология обучения» (под наименованием «педагогическая технология») стал В.П. Беспалько. Еще в 1989 г. он сформулировал представление о педагогической технологии как «о систематичном и последовательном воплощении на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса» и определил педагогическую технологию как «проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике» [2, с. 5-6]. В.П. Беспалько определил три основные параметра обучения: целостность представления процесса обучения (включая деятельность обучающегося), целенаправленность и обеспечение достижения поставленных целей обучения.

Исследователи организации процесса обучения в высшей школе Д.В. Чернилевский и О.Н. Филатов предложили такое понимание и определение технологии обучения: «Системный комплекс психолого-педагогических процедур, включающих специальный подбор и компоновку дидактических форм, методов, способов, приемов и условий, необходимых для процесса обучения». По их мнению, технология обучения, что включает в себя два взаимосвязанных процесса: организацию деятельности обучающегося и контроль за этой деятельностью» [3, с. 48-49].

Коллектив исследователей МПГУ под руководством В.А. Сластенина определяет технологию обучения как «законосообразную педагогическую деятельность, реализующую научно-обоснованный проект дидактического процесса и обладающую более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результатов, чем это имеет место при традиционных методах обучения» [4, с. 38]. При этом под педагоги-

ческой деятельностью понимается деятельность обучающего по управлению процессом обучения.

Таким образом, технология обучения по сути обозначает организацию процесса обучения, предусматривающую определенную систему действий и взаимодействий всех, но прежде всего активных элементов учебного процесса. При этом важно подчеркнуть два момента. Во-первых, технология обучения детально рассматривает систему действий не только обучающего, но и, прежде всего, обучающегося. Во-вторых, она обеспечивает, при корректном исполнении, достижение определенного результата.

Современное состояние заочной формы обучения студентов требует пересмотра методов и подходов к организации учебного процесса, а это невозможно без глубокого анализа новых научно-педагогических идей совершенствования заочного обучения и пересмотра традиционных подходов к существующим организационно-педагогическим условиям. В нашем исследовании инновационное развитие заочной формы обучения студентов осуществляется путем создания системы организационно-педагогических условий обеспечения эффективности профессиональной подготовки бакалавров.

Переход от индустриального общества к информационному обусловил существенные изменения в образовательных системах. В этой связи в мире происходили глубинные и объективные процессы становления единого открытого образовательного пространства, стремительного развития компьютерных технологий, которое не только интенсифицирует процесс обучения, но и формирует принципиально новый интеллект. Внедрение информационных технологий в учебный процесс может стать основой для становления принципиально новой формы непрерывного образования, опирающейся на детальную самооценку, поддерживаемую технологическими средствами и мотивированную результатами самооценки самообразовательную активность человека. В эволюции педагогических технологий высшего заочного образования отмечаются интеграционные процессы активизации дистанционного образования. Система дистанционного образования считалась самой развитой в мире, но она, к сожалению, отмечается слабой оснащенностью аудио- и видеотехникой, компьютерами, редким использованием космической техники, что компенсируется увеличением количества аудиторных занятий.

Большое значение в исследовании придается персонализации педагогических технологий высшего образования. С этой целью в работе дана развернутая характеристика психолого-педагогических, социальных и демографических особенностей российских студентов, обучающихся по заочной форме обучения.

Среди поступающих на дневные отделения в среднем 90% составляли выпускники школ, тогда как на вечерних и заочных отделениях их только 40%, примерно столько же выпускников техникумов и колледжей, и по 10% – выпускников ПТУ и тех, кто получает второе высшее образование.

Мотивация молодежи на более раннее включение в трудовую деятельность, ускорение профессиональной отдачи знаний, дефицит времени и материальных средств, совмещение профессий, переквалификация взрослого населения, получение второго высшего образования – все это существенно отмечает студентов заочного отделения, обуславливает их целеустремленность, желание получить максимум знаний. Как правило, студенты-заочники более ответственно относятся к учебе, чем те, кто учится на дневном отделении. Для них характерны наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы; оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов; наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков; усиление сознательных мотивов поведения; повышенный интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.). У них отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач и т.д.

Студент-заочник – это, как правило, уже сложившаяся личность с определенным кругом профессиональных знаний, умений, навыков и социальных ориентаций. Он располагает определенным трудовым и жизненным опытом, что составляет основу его профессиональных убеждений, приоритетов, стиля и методов работы. Эта важная особенность объекта обучения делает его не всегда восприимчивым к новым знаниям, вырабатывает определенный скепсис по отношению к организационным и управленческим нововведениям, создает своеобразный психологический барьер между преподавателем и обучающимся. Перед педагогом встает задача доказать недостаточность эффективности привычных методов работы или их несоответ-

ствие новым условиям развития производства. Это изменяет требования к содержанию, формам и методам обучения. В своей совокупности они должны способствовать не только получению новых профессиональных знаний, умений и навыков, но и корректировке ценностных ориентаций личности. Содержание образования и технология заочного обучения должны обеспечить формирование у человека творческого подхода к делу, научить адаптироваться к условиям быстрой смены поколений техники и технологий, постоянно обновлять свои профессиональные знания, переоценивать сложившиеся стереотипы, развивать новые профессиональные качества и новые социальные роли. Воспитательный процесс в системе высшего заочного образования должен протекать более эффективно, чем при очной форме, так как за минимальный срок необходимо подготовить бакалавра и воспитать личность профессионала. Воспитательный процесс естественно сопровождается параллельно с ним идущей ускоренной социализацией личности. Учитывая тенденцию дальнейшего сокращения часов очных занятий до 5-10%, объективно требуется искать пути более интенсивного социализирующего влияния педагогической среды на студента-заочника в условиях короткого периода педагогического взаимодействия [5].

Самостоятельную учебную деятельность студента и дистанционное учебно-воспитательное взаимодействие студента и преподавателя (дистанционная часть) обеспечивают три основные образовательные технологии, качественно отличающиеся как по применяемым учебным моделям, так и по составу и способам доставки обучаемым образовательных материалов:

- кейс-технология, когда учебно-методические материалы комплектуются в специальный набор (кейс) и пересылаются обучаемому для самостоятельного изучения с периодическими консультациями у преподавателей-консультантов – тьюторов или инструкторов – в созданных для этих целей удаленных (региональных) учебных центрах. Как интерактивный метод обучения кейс-метод завоевывает позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нем возможность проявить инициативу, почувствовать самостоятельность в освоении теоретических положений и овладении практическими навыками. Преимущество кейс-метода заключается в том, что он позволяет продемонстрировать академическую теорию с точки зрения реальных событий, заинтересовать студентов в изучении конкретного предмета в контексте других предметов и явлений, способствует активному усвоению знаний и навыков сбора, обработки и анализа информации.

- TV-технология, базирующаяся на использовании телевизионных лекций.

Реализуемая информационно-коммуникационная дистанционная образовательная технология получила название «телеобучение» (на примере СГА). Образовательная технология телеобучения характеризуется тем, что: позволяет создать однородную учебную среду в любом географическом пункте, то есть дистанционно; дает возможность погрузиться в непрерывный учебный процесс, что осуществляется через постоянное использование различных учебных продуктов – от рабочего учебника до компьютерных обучающих программ, слайд-лекций и аудиокурсов, работа с которыми может быть легко организована и в домашних условиях; широко используют обзорное обучение, реализуемое посредством обзорных телелекций и помогающее студенту создать целостную картину изучаемой области знаний и деятельности. Принципы телеобучения позволяют проводить идентичный учебный процесс во всех территориально удаленных учебных центрах, а постоянное расширение спектра учебных продуктов, своевременное их обновление и компетентностный подход к обучению – формирование высокого качества подготовки выпускников и их готовности к профессиональной деятельности [6, с.48].

- Интернет-технология (сетевая) – обеспечивающая обучаемых электронной версией учебно-методических материалов, а также интерактивным взаимодействием между преподавателями и обучаемыми. Сетевые технологии, с одной стороны, базируются на использовании информационных и коммуникационных сетей для обеспечения студентов учебно-методическими материалами и организации целостного процесса обучения с различной степенью интерактивности. На сегодняшний день технологии дистанционного обучения, базирующиеся на использовании компьютерных сетей и различного рода программного обеспечения, приобрели наибольшую популярность в связи со сравнительно невысокой стоимостью и доступностью. С другой стороны, сетевые технологии являются производной от TV-технологии и кейс-технологии. При наличии специального оборудования (персональных компьютеров, web-камер и других технических средств) и программного обеспечения возможна орга-

низация телеконференций (лекций, семинаров) преподавателя и студента в режиме on-line либо пересылка учебных заранее подготовленных печатных, аудио- или видеоматериалов, общение через форумы или по электронной почте в режиме off-line. В процессе непрерывного обучения преподаватель варьирует способы и методы предоставления учебной информации, руководствуясь поставленными и жестко определенными педагогическими целями.

Осуществление образовательной функции для студента-заочника неразрывно связано с формированием новых навыков: работы с книгой, справочной литературой, библиографическим аппаратом; организации самостоятельной работы; конспектирования и др. К студентам предъявляются новые требования: уметь рационально распределять и планировать свое время, организовать свое рабочее место, работать с книгой и специальной литературой и т.п. Для формирования новых учебных умений необходимо научить студентов быстрее читать (у них низкая скорость чтения), работать в электронной библиотеке и самостоятельно искать информацию, научить понимать прочитанное, выделять главное, составлять конспект; работать над усвоением выделенного содержания.

Работа с заочниками ставит перед преподавателем задачу построить учебно-воспитательный процесс, ориентируясь на разные возможности и различные индивидуальные способности студентов. Ее решение ориентировано на активное использование индивидуальных методов обучения, однако преподаватель, как правило, не знает индивидуальных особенностей студентов-заочников. Следовательно, для персонализации обучения требуется на период очной сессии использовать методы, максимально адаптированные к различной типологии студента.

Для наиболее эффективного достижения целей заочного образования следует разработать систему эффективного педагогического контроля, в том числе проводить оценку знаний до начала обучения. Это позволит распределить студентов по уровню обучаемости таким образом, чтобы они получали только новые сведения, а не возвращались к дисциплинам, знания которых у них достаточные. На основе результатов тестирования осуществляется корректировка содержания профессиональной подготовки. Преимущество такого тестирования заключается в том, что студенты повышают свою квалификацию при минимальных затратах.

Решение проблемы повышения качества профессиональной подготовки бакалавров настойчиво требует поиска новых организационных и содержательных средств модернизации данной системы. Как показало наше исследование, в значительной степени данная проблема может решаться через внедрение в систему заочного обучения новых технологий, в том числе дистанционной.

Библиографический список

1. Игнатьев, В.П. Историко-педагогические основы развития заочной формы обучения в системе непрерывного профессионального образования: учеб. пособие / В.П. Игнатьев, А.С. Маркова. – Якутск, 2002.
2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
3. Чернилевский, Д.В. Технология обучения в высшей школе / Д.В. Чернилевский, О.Н. Филатов. – М., 1996.
4. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования. – М., 1999.
5. Калининская, С.Б. Организационно-педагогические условия совершенствования содержания образовательного процесса в вузе при заочной форме обучения: монография. – Ковров, 2009.
6. Ермилова, Е.Б. Информационные технологии в образовательном процессе // Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании: сборник статей XXI Международной научно-методич. конф. – Пенза, 2011.

Bibliography

1. Ignatjev, V.P. Istoriko-pedagogicheskie osnovih razvitiya zaochnoj formih obucheniya v sisteme neprerivnogo professionalnogo obrazovaniya: ucheb. posobie / V.P. Ignatjev, A.S. Markova. – Yakutsk, 2002.
2. Bepal'ko, V.P. Slagaemiye pedagogicheskoy tekhnologii. – M., 1989.
3. Chernilevskiy, D.V. Tekhnologiya obucheniya v vihshej shkole / D.V. Chernilevskiy, O.N. Filatov. – M., 1996.
4. Gumanisticheskaya paradigma i lichnostno-orientirovanniye tekhnologii professionalnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – M., 1999.
5. Kalinkovskaya, S.B. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya sovershenstvovaniya soderzhaniya obrazovatel'nogo processa v vuze pri zaochnoj forme obucheniya: monografiya. – Kovrov, 2009.
6. Ermilova, E.B. Informacionniye tekhnologii v obrazovatel'nom processe // Pedagogicheskij menedzhment i progressivniye tekhnologii v obrazovanii: sbornik statej KhKhI Mezhdunarodnoj nauchno-metodich. konf. – Penza, 2011.

Статья поступила в редакцию 08.11.12

УДК 372.851

Raenko E. A., Bortnik L.I. THE PECULIARITIES OF TEACHING THE SUBJECT «MATHEMATICAL STATISTICS» AT UNIVERSITY. The article conveys the analysis of similarities and differences of Probability Theory and Mathematical Statistics. It also contains the precise of advice for the University teachers.

Key words: probability model, probability space, probability and statistical model, probability of the event, an experiment.

Е. А. Раенко, канд. физ. мат. наук, доц. каф. математического анализа Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск; **Л. И. Бортник**, канд. физ. мат. наук, проф. каф. математического анализа Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: raenko_elena@mail.ru

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «МАТЕМАТИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА» В ВУЗЕ

В статье дан анализ связи и различия теории вероятностей и математической статистики, даны конкретные рекомендации для преподавателей, читающих курсы теории вероятностей и математической статистики.

Ключевые слова: вероятностная модель, вероятностное пространство, вероятностно-статистическая модель, вероятность события, эксперимент.

Дисциплина «Математическая статистика» относится к вариативной части профессионального цикла по направлению подготовки 010100.62 – Математика (бакалавры). Изучение дисциплины приходится на 5 семестр. Для освоения дисциплины «Математическая статистика» необходимы знания, умения и навыки, сформированные в ходе изучения предмета «Теория вероятностей» на предыдущем уровне обучения.

Чтобы понять, в чем заключается особенность преподавания и изучения математической статистики определим ее предмет и приведем основные отличия и связь с теорией вероятностей.

Математическая статистика – раздел математики, изучающий математические методы сбора, систематизации, обработки и интерпретации результатов наблюдений с целью выявления статистических закономерностей [1, с. 13].

Формулируя на первой лекции основные задачи математической статистики, необходимо подчеркнуть, что математическая статистика опирается на теорию вероятностей, а также вспомнить такие вероятностные понятия, как вероятность, относительная частота, случайная величина, математическое ожидание, дисперсия, среднее квадратическое отклонение, функция и плотность распределения случайной величины и некоторые другие.

Это необходимо для того, чтобы с первого занятия у студентов сформировалось правильное понимание того, что, если теория вероятностей изучает закономерности случайных явлений на основе абстрактного описания действительности (теоретической вероятностной модели), то математическая статистика оперирует непосредственно результатами наблюдений над случайным явлением, представляющими выборку из некоторой конечной или гипотетической бесконечной генеральной совокупности.

Чтобы определить статистическую модель и объяснить специфику задач математической статистики, напомним, что в теории вероятностей математические модели случайных явлений основываются на понятии вероятностного пространства

(Ω, A, P) , где $\Omega = \{\omega\}$ – непустое множество, называемое пространством элементарных событий, A – некоторая выделенная совокупность подмножеств множества Ω , называемых событиями, P – вероятность, заданная на событиях A . При этом в каждой конкретной ситуации вероятность P считается полностью определенной и основной задачей теории вероятностей является разработка методов нахождения вероятностей различных сложных событий (исходя из известных вероятностей более простых событий) для данной вероятностной модели.

Однако на практике при изучении конкретного эксперимента вероятность P редко бывает известна полностью. Часто можно априори утверждать лишь, что P является элементом некоторого заданного класса (семейства) вероятностей P . Этот класс P может включать в себя все вероятности, которые можно задать на A (ситуация полной неопределенности), в других же случаях представляет собой некоторое более узкое семейство вероятностей, заданное в той или иной явной форме (ситуация, когда имеется определенная априорная информация). В любом случае P – это совокупность допустимых в данной ситуации (для описания данного эксперимента) вероятностей P . Если задан

класс P , то говорят, что имеется вероятностно-статистическая модель (или просто статистическая модель), понимая под этим набор (Ω, A, P) .

В качестве примера рассмотрим эксперимент, состоящий в подбрасывании монеты. Пусть проводится n независимых бросаний, в каждом из которых наблюдается либо 1 («герб»), либо 0 («решка») с вероятностями соответственно p и $q=1-p$ (схема Бернулли). Здесь исход эксперимента можно представить n – мерным вектором $\omega = (\omega_1, \omega_2, \dots, \omega_n)$ из 0 и 1 , и если вероятность p «герба» известна, то вероятностной моделью эксперимента является тройка (Ω, A, P) с пространством элементарных исходов $\Omega = \{\omega: \omega = (\omega_1, \omega_2, \dots, \omega_n), \omega_i = 0, 1\}$, (содержащим 2^n точек ω), совокупностью A всех подмножеств Ω и вероятностью P , которая определяется в данном случае вероятностями появления отдельных элементарных исходов:

$$P(\omega) = p^{\sum \omega_i} q^{n - \sum \omega_i}.$$

Предположим, что вероятность «герба» заранее неизвестна. Обозначая ее через θ , можно только сказать, что $\theta \in \Theta = [0, 1]$. Таким образом, здесь, семейство допустимых вероятностей имеет вид $P = \{P_\theta, \theta \in \Theta\}$, P_θ задается вероятностями появления отдельных элементарных исходов:

$$P(\omega) = \theta^{\sum \omega_i} (1-\theta)^{n - \sum \omega_i}.$$

Итак, статистическая модель описывает такие ситуации, когда в вероятностной модели изучаемого эксперимента имеется та или иная неопределенность в задании вероятности P , и задача математической статистики состоит в том, чтобы уменьшить эту неопределенность, используя информацию, доставляемую наблюдаемым исходом эксперимента (статистическими данными) [2, с. 6].

Другими словами, если теория вероятностей решает прямую задачу, т.е. позволяет находить вероятности «сложных» событий через вероятности «простых», то математическая статистика по наблюдаемым значениям (выборке) оценивает вероятности этих событий, либо осуществляет проверку предположений (гипотез) относительно этих вероятностей, т.е. решает, так называемую, обратную задачу.

Таким образом, связь теории вероятностей и математической статистики заключается в следующем: при изучении таких разделов математической статистики, как теория выборочного метода, теория статистической проверки вероятностных гипотез, теория статистической оценки распределений вероятностей и входящих в них параметров, а также теория корреляции, вероятностные закономерности, в силу закона больших чисел, получают статистическое выражение: вероятности осуществляются приближенно в виде относительных частот, математические ожидания – в виде выборочных средних, дисперсии – в виде выборочных дисперсий, коэффициенты корреляции – в виде выборочных коэффициентов корреляции.

В заключение отметим, что для успешного овладения методами математической статистики студентами, необходимо: на каждой лекции и на каждом практическом занятии акцентировать их внимание на основном отличии теории вероятностей от математической статистики, заключающемся в, соответственно, известной/неизвестной априори вероятности события; подчеркивать тесную связь этих родственных дисциплин.

Библиографический список

1. Кремер, Н.Ш. Теория вероятностей и математическая статистика. – М., 2004.
2. Ивченко, Г.И. Математическая статистика: учеб. пособие для вузов / Г.И. Ивченко, Ю.И. Медведев. – М., 1984.

Bibliography

1. Kremer, N.Sh. Teoriya veroyatnostey i matematicheskaya statistika. – M., 2004.
2. Ivchenko, G.I. Matematicheskaya statistika: ucheb. posobie dlya vtuzov / G.I. Ivchenko, Yu.I. Medvedev. – M., 1984.

Статья поступила в редакцию 18.11.12

УДК 378

Sergeyeva, V.V. MODEL OF FORMATION OF PATRIOTIC CULTURE OF FUTURE TEACHERS AND TECHNOLOGY OF ITS REALIZATION IN PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION. In the article the author's view of the mechanism of an effective solution of the patriotic education problem of youth within educational space of higher education institution is presented, the model of formation of patriotic culture of future teachers and technology of its realization in the conditions of pedagogical higher education institution is opened, principles of formation of patriotic culture are allocated, stages of its formation within model are presented and described.

Key words: patriotic culture, educational process, pedagogical higher education institution, patriotic education, formation model, pedagogical technology.

В.В. Сергеева, канд. пед. наук, доц. Инновационного Евразийского университета,
г. Павлодар, Республика Казахстан, taxwrest@mail.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ТЕХНОЛОГИЯ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье представлен авторский взгляд на механизм эффективного решения проблемы патриотического воспитания молодежи в рамках воспитательно-образовательного пространства вуза, раскрыта модель формирования патриотической культуры будущих педагогов и технология ее реализации в условиях педагогического вуза, выделены принципы формирования патриотической культуры, представлены и описаны этапы ее формирования в рамках модели.

Ключевые слова: патриотическая культура, воспитательно-образовательный процесс, педагогический вуз, патриотическое воспитание, модель формирования, педагогическая технология.

Тенденции современного общества актуализировали проблему формирования личности педагога как человека культуры. В связи с этим требуется превращение педагогических вузов в институт ее воспроизводства и развития. Разработанная нами концепция формирования патриотической культуры будущих педагогов дает возможность реализовать данное положение, через модель и технологию ее реализации в условиях педагогического вуза.

Анализ подходов ученых к определению понятия «модели» [1-10] позволил нам определить ее как систему в виде мысленного и схематично представленного процесса, имеющего внешние и внутренние контуры.

При построении модели мы использовали следующие методологические подходы: системный; личностно-ориентированный; культурологический; цивилизационный; этнопедагогический; интегративный и личностно-деятельностный подход.

Вышеописанные подходы послужили основой выделения **принципов** формирования патриотической культуры будущих педагогов.

1. Принцип *интернациональности*, который предполагает ориентацию воспитательно-образовательного процесса педагогического вуза на духовное развитие будущего педагога, а также дает возможность сформулировать цель национального образования через призму общечеловеческих ценностей.

2. Принцип *культурокреативности* заключается в необходимости обращения субъектов воспитательно-образовательного процесса к общечеловеческим ценностям и культурно-историческому опыту своего народа при решении проблем патриотического воспитания.

3. Принцип *соборности* предусматривает доминирование во взаимоотношениях субъектов воспитательно-образовательного процесса законов нравственности, ответственности по отношению к образовательной и профессиональной деятельности и любви к Отечеству.

4. Принцип *диалогичности* ориентирован на усвоение будущими педагогами культурно-исторического и социального опыта представителей своего и иных этносов.

5. Принцип *технологизма* обеспечивает единство теоретической и практической составляющей процесса формирования патриотической культуры будущих педагогов.

С учетом закономерностей, методологических подходов и принципов нами была сконструирована модель формирования патриотической культуры и представлена в определенной последовательности ее этапов, что отражено на рис.1.

Этапы представлены нами следующим образом: 1) диагностический; 2) мотивационно-целевой; 3) содержательно-процессуальный; 4) результативно-оценочный. Каждый этап решал определенные задачи, которые направлены на: 1) исследование исходного состояния проблемы; 2) формирование ценностно-мотивационной готовности субъектов воспитательно-образовательного процесса на формирование патриотической культуры будущих педагогов; 3) формирование целостной системы патриотических знаний; 4) диагностика уровня сформированности патриотической культуры.

Рассмотрим каждый этап. Первый – *диагностический*, был направлен на последовательное решение задач выявления исходного состояния проблемы исследования, с использованием определенных для каждой задачи методов и заключающийся в диагностике вовлечения будущих педагогов в коллективную деятельность патриотической направленности (наблюдение во время воспитательно-образовательного процесса, педагогической и летней практики).

Следующий этап формирования патриотической культуры нами определен как *мотивационно-целевой*, который реализуется через ценностно-мотивационную готовность субъектов воспитательно-образовательного процесса к формированию патриотической культуры будущих педагогов в ходе интериоризации, когда субъекты принимают объективную цель, понимают ее и, она переход во внутреннюю, субъективную, личностно-значимую цель [11]. В результате этого процесса у будущих педагогов формируется потребность в формировании патриотической культуры, реализации своей патриотической активности и осуществлении деятельности патриотической направленности.

Следующий этап формирования патриотической культуры нами определен как *мотивационно-целевой*, который реализуется через ценностно-мотивационную готовность субъектов воспитательно-образовательного процесса к формированию патриотической культуры будущих педагогов в ходе интериоризации, когда субъекты принимают объективную цель, понимают ее и, она переход во внутреннюю, субъективную, личностно-значимую цель [11]. В результате этого процесса у будущих педагогов формируется потребность в формировании патриотической культуры, реализации своей патриотической активности и осуществлении деятельности патриотической направленности.

К *содержательно-процессуальному* этапу формирования патриотической культуры в условиях педагогического вуза мы отнесли с позиции Ю.А. Конаржевского, который рассматривает его как подсистему, характеризующуюся содержательностью, определенным устройством и взаиморасположением составляющих ее частей, в некоторой независимости и функциональном единстве [2]. Данный этап предполагал формирование у будущих педагогов целостной системы патриотических знаний, развитие познавательной активности, как в теории, так и на практике, которые срабатывают во взаимосвязи, подразумевая ориентированность будущих педагогов на накопление теоретического материала и развитие познавательно-патриотической деятельности, а так же формирование профессионально-ориентированных патриотических умений и опыта.

Заключительным этапом нами определен *результативно-оценочный* этап. Его целью была проверка эффективности выделенного комплекса педагогических условий и выявление уровня сформированности патриотической культуры будущих педагогов на заключительной стадии эксперимента. Изменение уровня патриотической культуры будущих педагогов сопровождалось повышением патриотической активности всех субъектов воспитательно-образовательного процесса вуза, совершенствованием методик профессионально-патриотической деятельности будущих педагогов, активизацией процесса самовоспитания патриотических качеств у будущих педагогов, совершенствовании их патриотического опыта. Результативно-оценочный этап предполагал как итоговую диагностику и констатацию измене-

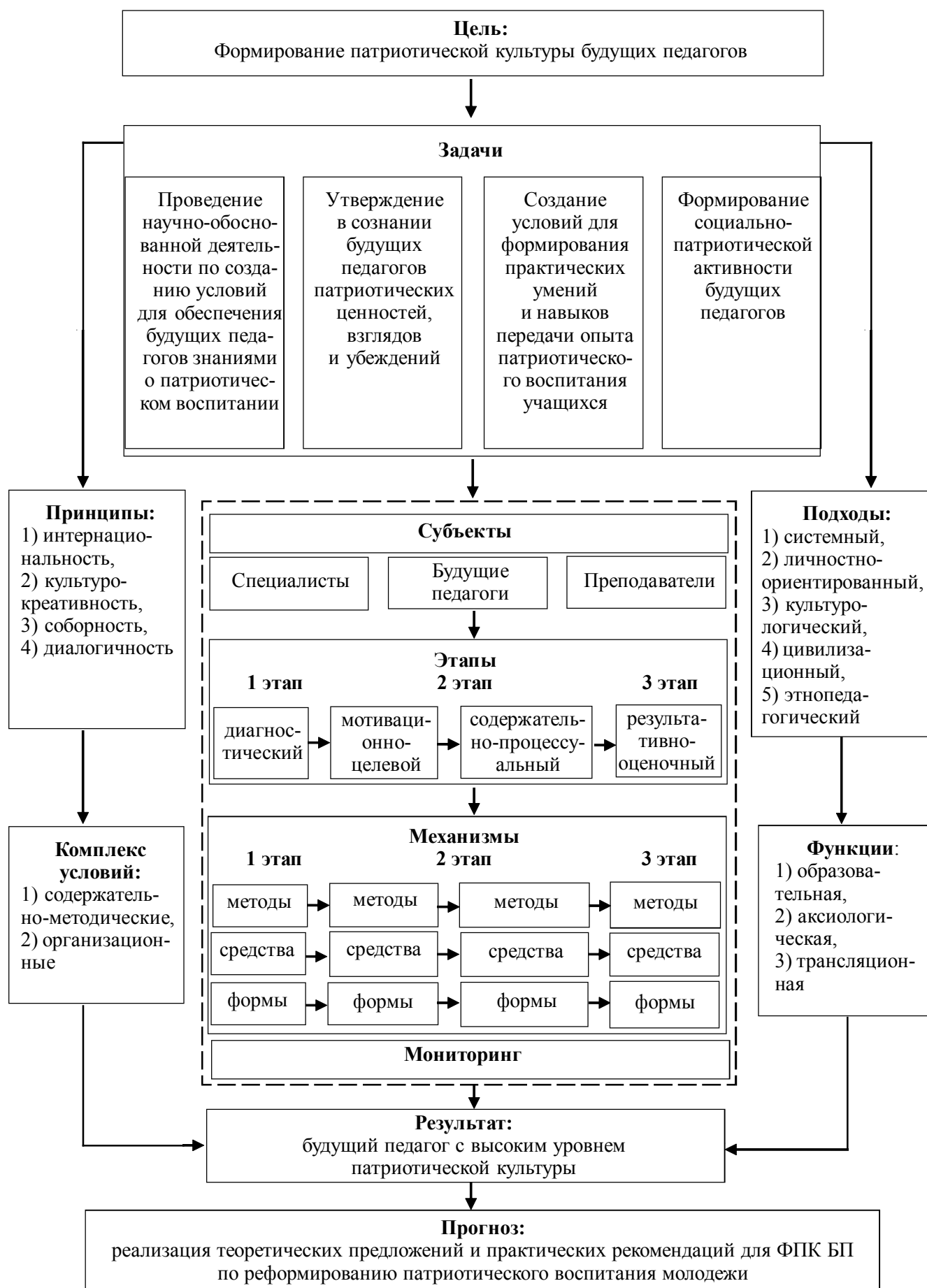


Рис. 1. Модель формирования патриотической культуры будущих педагогов

ния уровней сформированности искомого типа культуры, так и анализ достигнутых результатов. Нами использовались методы анализа ситуаций, сопоставительный анализ, диагностика уровня патриотической культуры (экспертная оценка и самооценка) через коллективную и индивидуальную формы работы.

В нашем исследовании на протяжении всех этапов субъекты воспитательно-образовательного вели совместную деятельность, взаимодействуя манипулятивно, имея одну общую цель; планировали, координировали, регулировали и стимулировали совместные действия. Субъект-субъектные отношения представляли для нас особый интерес, поскольку именно они, на наш взгляд, оказывают существенное влияние на формирование личности будущего педагога в целом и их патриотической культуры в частности. Выделяя эти отношения, мы придерживались мнения Я.И. Лернера, который в качестве основного отношения называет отношение «педагог – учащийся – объект», которое, согласно принципу подобия социальных систем, является частным случаем социального отношения и проявляется как взаимодействие субъектов, опосредованное объектом [4, с. 14-18]. В нашем случае это интерпретируется следующим образом: в воспитательно-образовательном процессе в качестве предмета выступает взаимодействие субъекта с объектом, в процессе которого объект получает свою предметную определенность и конкретную значимость. В этом случае, отмечает С.Н. Филипенко, обучение предстает не как субъект-объектное, а как субъект-субъектное отношение [12, с.132], что мы представили на рис. 2.

Как видно на рисунке 2, у каждого из субъектов воспитательно-образовательного процесса, помимо собственной (субъективной) деятельности, выделяется деятельность, реализуемая во взаимодействии с другой стороной. При переходе от собственной деятельности субъектов к деятельности взаимодействия и обратно, их образовательные отношения претерпевают значительные изменения, связанные с динамикой перехода от субъект-объектных к сложноорганизованным субъект – субъектным отношениям. Результатом подобного взаимодействия является формирование патриотической культуры у всех субъектов, что отражает результат реализации в их взаимодействии [1].

Таким образом, модель формирования патриотической культуры будущих педагогов, как совокупность взаимосвязанных компонентов содержит: приоритетную цель, ориентирующую на достижение высокого уровня сформированности патриотической культуры будущих педагогов; специально отобранное содержание, освоение которого требует организации теоретического,

творческого и практического видов деятельности; оптимальные методы, средства и организационные формы; контроль результата, отражающего эффективность достижения поставленной цели и прогноз. Спроектированная модель позволила нам представить процесс формирования патриотической культуры как систему, обосновать и раскрыть ее внутреннюю структуру, отражающую единство компонентов. Конструирование модели дало возможность свести в единый документ информацию, рассредоточенную в учебных планах и программах и, тем самым, систематизировать ее, исключить дублирование, вставить недостающий учебный материал. Все это подтвердило необходимость конструирования модели как информационной базы осуществления процесса формирования патриотической культуры будущих педагогов в условиях современного педагогического вуза.

Задачи практической реализации модели обусловили необходимость разработки педагогической технологии. В рамках нашего исследования педагогическая технология трактуется как комплекс необходимых средств для осуществления поставленной педагогической цели.

Исходя из педагогических основ воспитания патриотизма, мы определяем основные факторы реализации модели формирования патриотической культуры будущих педагогов. К ним относятся:

- создание и поэтапное совершенствование системы нормативного обеспечения патриотического воспитания студентов;
- систематическое использование потенциала учебных занятий, внеучебной работы, деятельности органов студенческого самоуправления и возможностей педагогического макросоциума в формировании патриотической культуры будущих педагогов;
- поиск новых форм управления процессом патриотического становления будущего педагога (центр патриотического воспитания, клубы и др.);
- разработка учебных программ, установок и требований, рассчитанных на реальную перспективу формирования патриотической культуры будущих педагогов;
- интеграция деятельности всех субъектов воспитательно-образовательного процесса в интересах формирования патриотической культуры будущих педагогов;
- формирование научно-методических основ формирования патриотической культуры будущих педагогов.

Исходя из задач, стоящих сегодня перед педагогическим вузом в плане подготовки будущих педагогов к воспитательной работе патриотической направленности предполагается осуществление комплекса мер по активизации патриотической деятельности студентов на всех уровнях обучения. Оно включает:



Рис. 2. Основное образовательное отношение

совершенствование методов и средств патриотического воспитания; определение качеств личности педагогов, необходимых для осуществления воспитательной работы патриотической направленности в современной культуротворческой школе; воспитание гордости за принадлежность к великому народу, к его свершениям, почитание национальных святынь и символов; повышение уровня функционирования системы патриотического воспитания; совершенствование системы управления процессом патриотического воспитания в вузах с учетом формирования патриотической культуры личности студентов.

Для реализации данных задач одним из значимых направлений нашей работы явилось вовлечение специалистов воспитательного отдела вуза и преподавателей в активную деятельность патриотической направленности, с целью поиска и апробации путей ее совершенствования. Преподавателями разрабатывались и обсуждались на круглых столах, научно-методических семинарах и научно-практических конференциях проблемы формирования патриотического сознания будущих педагогов путем приобщения студентов к патриотическим ценностям, их духовного освоения; разрабатывались комплексы учебных и специальных программ и методик по организации патриотического воспитания личности в ракурсе патриотической культуры; обобщались результаты внедрения учебно-методических разработок и инноваций в патриотическом воспитании.

С целью систематизации деятельности по реализации модели формирования патриотической культуры будущих педагогов нами была определена *педагогическая технология*, представленная четырьмя компонентами: диагностическим, целевым, процессуальным и результативно-оценочным.

Выделение компонентов технологии реализации модели формирования патриотической культуры будущих педагогов обосновывалось следующими позициями:

1) выделяя *диагностический* компонент, мы учитывали тот факт, что отправной точкой педагогической деятельности является диагностика исходного состояния проблемы исследования. В рамках данного компонента нами разрабатывалась методика диагностики уровня патриотической культуры, проводилась диагностика исходного уровня патриотической культуры педагогов школ, специалистов воспитательных отделов вуза и будущих педагогов.

2) *целевой* компонент обосновывался необходимостью формирования ценностно-мотивационной готовности субъектов воспитательно-образовательного процесса к формированию патриотической культуры. В рамках данного компонента решалась задача формирования у субъектов воспитательно-образовательного процесса патриотических знаний, методических умений и навыков организации патриотически-ориентированной деятельности при решении конкретных педагогических задач как в процессе учебной, так и внеучебной деятельности. Происходил процесс формирования у преподавательского состава вуза навыков информационно-методического обеспечения педагогической теории, способствующей формированию патриотической культуры у будущих педагогов.

3) с целью формирования целостной системы патриотических знаний, умений и навыков патриотически-направленной деятельности будущих педагогов был выделен *процессуальный* компонент. Он включает два направления работы: а) с преподавательским составом вуза; б) с будущими педагогами. Направления объединены интеграцией информационно-методического обеспечения. Компонент предполагает формирование у субъектов воспитательно-образовательного процесса личного смысла осуществляемой деятельности (как профессиональной, так и патриотической); обеспечение процесса самовоспитания и саморазвития; организацию в процессе теоретических и практических занятий эмоционально-интеллектуального взаимодействия «преподаватель – будущий педагог», направленного на формирование патриотической деятельности будущих педагогов.

4) четвертый – *результативно-оценочный* компонент выделен с целью определения результата исследования. Он включает оценку проведенной опытно-экспериментальной работы и определение уровня сформированности патриотической культуры будущих педагогов на основе авторской и частных методик диагностики.

Характеристика технологии представлена нами следующими структурными элементами: компоненты – цель – поле деятельности – содержание деятельности.

В *диагностическом* компоненте технологии был выделен блок диагностико-технологического сопровождения, включающий в себя: диагностику патриотических отношений; уровня национального самосознания личности, коммуникативного, националь-

ного и воспитательного потенциала, сформированности нравственных норм и идеалов, уровня патриотических, нравственных и правовых знаний; диагностику уровня культуры педагогического общения.

Содержание *целевого* компонента представлено мероприятиями, способствующими выработке у будущих педагогов внутренней мотивации активного участия в деятельности вуза по патриотическому воспитанию. Главным условием проведения мероприятий было создание соответствующей мотивации студентов – будущих педагогов к формированию патриотической культуры. Целью мероприятий было оценка студентом уровня своих знаний в патриотическом направлении. Все вопросы были сформулированы с акцентом на будущую профессионально-патриотическую деятельность. Например, были задания, включающие вопрос-просьбу: «Выскажите Ваше мнение о патриотических качествах личности». Такая форма заданий предполагает актуализацию и применение индивидуального опыта студента. В процессе опытно-экспериментальной работы задания менялись, но не отличались при этом по содержанию и сложности. Данный вид контроля позволил «отследить» прирост знаний студентов и определить уровень эффективности обучения. Исходной предпосылкой формирования патриотической культуры явилась ориентация будущих педагогов на максимальное использование своих возможностей в воспитательно-образовательном процессе вуза и во внеучебной деятельности. С этой целью студентам предлагались тесты на выявление уровня патриотических отношений, свойств и качеств патриота, необходимых в будущей профессиональной деятельности. Следствием стали выделение будущими педагогами личностных особенностей, которые способствуют или мешают их профессиональному росту.

Особое внимание уделялось системе отношений «специалист воспитательного отдела – будущий педагог – преподаватель» в сфере организации патриотически-направленной внеучебной деятельности. Это определялось в процессе разработки воспитательных планов, как структурных подразделений, так и вуза в целом с учетом организации процесса формирования патриотической культуры.

В рамках *процессуального* компонента – формирование патриотической культуры рассматривалось нами как элемент профессиональной подготовки будущего педагога. Технологическая подготовка на этом этапе складывалась из ряда последовательных ступеней. На первой ступени – пропедевтическая, где активизировалась деятельность, как преподавателя, так и студента. На этой ступени у тех и у других была сформирована теоретическая база знаний о патриотической культуре. На второй ступени, опираясь на личностно-смысловой подход, нами определены следующие задачи: 1) формирование системных знаний о патриотических отношениях и патриотической культуре; 2) развитие умения переноса знаний в измененные ситуации посредством разрешения патриотических задач; 3) рефлексия собственных патриотических действий будущими педагогами; 4) формирование патриотических взглядов у студентов посредством развития их смысловой позиции к патриотической культуре; 5) безусловное принятие патриотической культуры будущими педагогами посредством моделирования патриотических ситуаций; 6) направление деятельности будущего педагога на развитие личностно-ориентированного характера патриотической культуры. Для решения этих задач мы использовали задания, содержащие вопросы по каждой теме семинарских занятий и содержания внеучебных патриотических мероприятий. По завершению данного этапа студенты овладели системой патриотических знаний и смогли распознавать элементы патриотических отношений и патриотической культуры, строить патриотические отношения.

Используя метод анализа патриотических ситуаций, деловые, эвристические, ролевые игры мы наблюдали положительное отношение к формированию патриотической культуры со стороны будущих педагогов.

Процессуальный компонент предполагал работу и с преподавательским составом вуза по подготовке их к реализации модели формирования патриотической культуры. Данный вид работы включал следующее:

- наполнение содержания учебных дисциплин дидактическим материалом патриотической направленности;
- внедрение на учебных занятиях образовательных технологий, содействующих формированию патриотической культуры, таких как: проектная технология, педагогическая технология полного усвоения знаний, технология проблемно-модульного обучения, кейс – педагогическая технология, технология образования в глобальной проективной сети, технология электронных средств и др.;

– использование преподавателями современных воспитательных технологий при проведении внеаудиторных мероприятий: коллективное творческое дело (КТД); тренинг общения; шоу-технологии (организация публичных конкурсов, соревнований, КВН); групповая проблемная работа (диспуты, дискуссии, обсуждение ситуаций, разработка проектов); диалог «педагог – воспитанник»; «информационное зеркало» (различные формы настенных объявлений, стенды и др.);

– проведение научно-методического семинара «Теоретические аспекты подготовки учителя к реализации воспитательной стратегии Республики Казахстан»;

– реализация спецкурса «Патриотическая культура личности», блок II «Методологические и теоретические основы патриотического становления личности будущего педагога в учебно-воспитательном процессе».

Третий компонент предполагал включение будущих педагогов в профессионально-педагогическую деятельность средствами педагогической практики, где они обучались проектировать патриотические отношения, развивали умение самостоятельно осознать и оценивать патриотические отношения и патриотическую культуру учащихся, реализовывать образовательные и воспитательные технологии применительно к условиям среднего образования. Тем самым мы наблюдали развитие у студентов целостной системы патриотических знаний; овладение ими действиями и умениями выбрать наиболее рациональные и адекватные в определенных условиях способы решения патриотических задач, направленных на развитие патриотических качеств учащихся; умение применять изученный теоретический материал на практике; прогнозировать результаты своих действий; способности осознать и присваивать ценности.

Четвертый компонент (результативно-оценочный) технологии обеспечивает количественный и качественный анализ уровня сформированности патриотической культуры будущих педагогов и позволяет констатировать уровень патриотической культуры будущих педагогов. Наравне с выделенным комплексом педагогических условий формирования патриотической культуры будущих педагогов мы обосновали психолого-педагогические условия эффективной реализации модели к которым отнесли следующие:

а) воздействие широкого нравственно-патриотического информационного поля;

б) сплочение студенческого коллектива через организацию внутригрупповых, общефакультетских, патриотических, этнических отношений;

в) осознание, переживание и самооценка будущих педагогов патриотических ценностей и чувств в процессе взаимодействия специалистов воспитательного отдела, преподавателей, кураторов и будущих педагогов.

В рамках данного компонента мы опирались на положение о единстве теории и практики, их взаимосвязи и взаимодействии. Процесс формирования патриотической культуры в условиях современного вуза реализуется не столько путем усвоения студентами патриотических знаний и формирования патриотических взглядов, сколько путем активного участия их в деятельности вуза и общества, так как мы считаем, что патриотическая культура личности проявляется в осознанности повседневных патриотических дел и поступков. Среди, студенчества единство патриотического сознания и действия прослеживается в их добросовестном и ответственном отношении к учебе, стремлении к самообразованию, инициативности в патриотически-направленной деятельности и активном участии в общественной жизни вуза.

В нашем исследовании мы уделили большое внимание планированию воспитательной работы вуза, так как рассматриваем эту деятельность, как одно из необходимых условий организации процесса формирования патриотической культуры. В перспективном планировании мы выделили основные принципы, которыми являются: дифференцированный подход к воспитанию, всесторонний учет реальных возможностей воспитательно-образовательного процесса вуза, интересов и запросов студентов, единство планирования мероприятий в ходе воспитательно-образовательного процесса и внеучебного времени, преемственность, последовательность и системность в планах структурных подразделений вуза. С учетом этих принципов воспитательная работа должна обеспечивать студентов не только необходимыми знаниями, но и умениями реализации своих патриотических качеств.

Скорректированный нами план воспитательной работы учитывал вышеназванные факты. На каждом курсе цели и задачи патриотическо-воспитательной работы решались средствами, соответствующими возможностям студентов, уровню их знаний, умений и навыков. План для каждого последующего курса со-

ставлялся с учетом результатов воспитательной работы на предыдущих курсах.

В плане четко были определены функции воспитательного отдела, деканата и кафедр. Большие обязанности по выработке у студентов патриотической убежденности возлагались на кафедры общественных наук. Профессорско-преподавательский состав этих кафедр решали вопросы формирования у будущих педагогов патриотического сознания, мировоззрения, а также формирование их нравственного потенциала.

В связи с этим нами, были даны рекомендации по повышению эффективности работы по формированию патриотической культуры у будущих педагогов, которые были реализованы в ходе опытно-экспериментальной работы: 1) организация условий подготовки субъектов воспитательно-образовательного процесса через систему обучения, дополнительных курсов и семинаров; 2) проведение научно-методических семинаров на кафедрах по обмену опытом работы и выработке практических рекомендаций по патриотическому воспитанию; 3) введение в образовательный процесс вуза и систему повышения квалификации спецкурса «Патриотическая культура личности»; 4) проведение научно-методического семинара «Теоретические аспекты подготовки учителя к реализации воспитательной стратегии Республики Казахстан» для педагогов вузов в рамках повышения квалификации; 5) создание в вузах ассоциации патриотов, работающих на общественных началах; 7) постоянное совершенствование комплексного планирования патриотического воспитания студенчества на базе внедрения передового опыта работы вузов, изучения общественного мнения вузовской молодежи, конкретных социологических исследований и нормативных документов.

Данные рекомендации обоснованы результатами анализа воспитательной деятельности педагогических вузов Павлодарской и Аркалыкской областей Казахстана, который показал, что «патриотическое» часто является синонимом «государственные праздники» и носит в основном характер разовых мероприятий, которые не преследуют цели формирования какого либо вида культур. Воспитательная деятельность патриотического характера осуществляется в форме акций, посвященным юбилейным и историческим датам государственного масштаба, кураторских часов и др.

Обращает на себя внимание, во-первых, «мероприятийный» характер работы всех структурных подразделений вуза. Во-вторых, мероприятия не имеют цели формирования конкретных свойств и качеств личности, в-третьих, преобладает расплывчатость тематики в воспитательной работе, в общем, и, в патриотическом блоке в частности, в-четвертых, количественные мероприятия преобладают над качеством и содержанием. Воспитательные планы вуза и структурных подразделений (деканатов и кафедр), а затем и кураторов дублируются. Цели данных планов разнятся, методы и средства не соответствуют задачам и выбраны без учета возрастной периодизации.

Исследование показало, что необходимо вернуть воспитательно-образовательному процессу вуза главенствующую роль в становлении патриотической личности специалиста, сделать процесс воспитания молодежи важнейшим фактором становления специалиста. На наш взгляд, этот процесс необходимо начать с педагогических вузов путем реализации модели формирования патриотической культуры. С этой целью необходимо выстроить систему воспитательной работы педагогического вуза на пересечении четырех направляющих, которые выделены И.М. Сиземской: «критическое осмысление современной действительности; сохранение – восстановление традиций отечественной общественной мысли; учет положительного социокультурного опыта накопленного в предшествующие годы; освоение мировой общественной мысли применительно к культурным традициям народа и потребностью современного развития общества» [7, с. 16].

В нашем исследовании работа структурных подразделений вуза строилась с учетом этого положения и была ориентирована на духовное развитие будущего педагога, так как главное средство в воспитании учащегося – это внутренняя духовная сила педагога и готовность ее передать ребенку.

Работу кафедр мы ориентировали на положение, что каждый педагог должен чувствовать необходимость формирования культуры учащегося [13]. Особое место в данной деятельности отводится куратору студенческой группы, который в индивидуальной работе в форме кураторских часов на патриотические темы, встреч, экскурсий и др. формирует мотивацию студентов к формированию патриотической культуры. Обязанности куратора заключаются не в подмене действий студентов, а в обеспечении мотивации их в направлении активных действий, в созда-

нии условий для проявления будущими педагогами творчества, самостоятельности и инициативы в решении воспитательных задач патриотической направленности. Внеаудиторная работа, проводимая куратором, обеспечивает расширение рамок в области патриотического самовыражения студентов, раскрывает и активизирует их патриотические качества, обогащает представление о национальных ценностях, месте и возможностях человека в этом мире, повышая тем самым уровень общей патриотической культуры.

Воспитательным отделам вузов, было предложено подчинить большинство воспитательных мероприятий цели формирования патриотической культуры будущих педагогов, вооружившись высказыванием В.А. Сухомлинского: «Школа становится подлинным очагом культуры, когда в ней царят четыре культа: культ родины, культ человека, культ книги, культ родного слова» [10, с. 13].

Следующим путем формирования патриотической культуры мы определили общественную работу самих студентов, которая при правильной организации также мотивирует их на процессе активного участия в жизни института, инициировании и проведении различных воспитательных мероприятий патриотического характера. Являясь неотъемлемой составной частью современной системы подготовки будущего педагога в педагогическом вузе, общественная работа включала в себя многообразные виды патриотической деятельности, позволяющие студенту проявить себя как патриот на самых различных уровнях.

Из всего вышесказанного следует, что педагогическая технология реализации модели формирования патриотической культуры будущих педагогов предполагает решение проблемы через создание единой культурно образовательной среды и личностно-ориентированного пространства воспитательно-образовательного пространства педагогического вуза.

Итак, процесс формирования патриотической культуры как элемент подготовки будущих педагогов к выполнению воспитательной работы патриотического направления представляет часть общепедагогической подготовки и осуществляется в неразрывном единстве с ней, что предполагает наличие определенного уровня знаний различного характера и практических умений, необходимых для организации и осуществления патриотического воспитания учащихся в современных условиях. Целостность процесса формирования патриотической культуры обеспечивается его приоритетами, смещающими целевые установки подготовки специалиста функционера на саморазвивающуюся и самореализующуюся личность студента-патриота.

Таким образом, модель формирования патриотической культуры будущих педагогов и педагогическая технология ее реализации, позволили нам систематизировать патриотическую компоненту воспитательно-образовательного процесса педагогического вуза и направить их на формирование личности будущего педагога, как человека патриотической культуры, способного взять на себя роль связующего звена между поколениями и стать проводником патриотических идей в школе.

Библиографический список

1. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
2. Конаржевский, Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой. – М., 1986.
3. Краткий философский словарь / под ред. А.П. Алексеева – М., 2000.
4. Лернер, И.Я. Взаимосвязь обучения и воспитания в целостном учебно-воспитательном процессе // Новые исследования в педагогических науках. – 1986. – № 2.
5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. – М., 1964.
6. Саенко, А.В. Роль моделирования в познавательной и практической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001.
7. Сиземская, И.Н. Проблемы современного воспитания в философском аспекте / И.Н. Сиземская, Л.И. Новикова // Педагогика. – 1998. – № 7.
8. Симонов, В.П. Моделирование и модели в гуманитарных науках // Сб. науч. трудов под ред. проф. В.П. Симонова. – М., 2007. – Вып. 5.
9. Скибицкий, Э.Г. Дидактическое обеспечение дистанционного образования // Социально-экономические проблемы совершенствования управленческой деятельности. Теория и опыт: тезисы докл. Международной науч.-практич. конф. – Новосибирск, 2008.
10. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. – М., 1982.
11. Филиппенко, С.Н. Формирование патриотической культуры курсантов в процессе обучения в военном вузе: дис. ... док-ра. пед. наук. – М., 2007.
12. Филиппенко, С.Н. Формирование патриотической культуры курсантов в процессе обучения в военном вузе: дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 2007.
13. Юркевич, П.Д. Философские произведения. – М., 1990.

Bibliography

1. Gessen, S.I. Osnovih pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu. – M., 1995.
2. Konarzhievskiy, Yu.A. Pedagogicheskiy analiz uchebno-vospitatelnogo processa i upravleniya shkoly. – M., 1986.
3. Kratkiy filosofskiy slovar / pod red. A.P. Alekseeva – M., 2000.
4. Lerner, I.Ya. Vzaïmosvyaz obucheniya i vospitaniya v celostnom uchebno-vospitatelnom processe // Novye issledovaniya v pedagogicheskikh naukakh. – 1986. – № 2.
5. Ozhegov, S.I. Slovar' russkogo yazyhka. – M., 1964.
6. Saenko, A.V. Rol' modelirovaniya v poznavatel'noy i prakticheskoy deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2001.
7. Sizemskaya, I.N. Problemih sovremennogo vospitaniya v filosofskom aspekte / I.N. Sizemskaya, L.I. Novikova // Pedagogika. – 1998. – № 7.
8. Simonov, V.P. Modelirovanie i modeli v gumanitarnykh naukakh // Sb. nauch. trudov pod red. prof. V.P. Simonova. – M., 2007. – Vihp. 5.
9. Skibickiy, E.G. Didakticheskoe obespechenie distancionnogo obrazovaniya // Social'no-ehkonomicheskie problemih sovershenstvovaniya upravlencheskoy deyatel'nosti. Teoriya i opyt: tezisih dokl. Mezhdunarodnoy nauch.-praktich. konf. – Novosibirsk, 2008.
10. Sukhomlinskiy, V.A. Razgovor s molodim direktorom shkolih / V.A. Sukhomlinskiy. – M., 1982.
11. Filipchenko, S.N. Formirovanie patrioticheskoy kul'turh kursantov v processe obucheniya v voennom vuze: dis. ... dok-ra. ped. nauk. – M., 2007.
12. Filipchenko, S.N. Formirovanie patrioticheskoy kul'turh kursantov v processe obucheniya v voennom vuze: dis. ... d-ra. ped. nauk. – M., 2007.
13. Yurkevich, P.D. Filosofskie proizvedeniya. – M., 1990.

Статья поступила в редакцию 08.11.12

УДК 159.97(075.8) + 316.6(075.8)

Sutyryna M.P., Malykhina S.E., Volkova K.A. RELATIONSHIP OF VERBAL INTELLIGENCE AND ORAL SKILLS VISUAL PERCEPTION OF SPEECH IN HEARING IMPAIRED. An association between indicators of verbal intelligence and skills of visual perception of speech in people with impaired hearing.

Key words: deaf, hard of hearing, verbal intelligence, visual perception of speech.

М.П. Сутырина, Институт социальной реабилитации ФГБОУ ВПО НГТУ, каф. специальной психологии ИФМИП ФГБОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск; **С.Е. Малихина**, Институт социальной реабилитации ФГБОУ ВПО НГТУ, каф. специальной психологии ИФМИП ФГБОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск; **К.А. Волкова**, Институт социальной реабилитации ФГБОУ ВПО НГТУ, каф. специальной психологии ИФМИП ФГБОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: svetlana-sun@list.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВЕРБАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И НАВЫКОВ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ У ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Выявлена взаимосвязь между показателями вербального интеллекта и навыками зрительного восприятия устной речи у лиц с нарушениями слуха.

Ключевые слова: глухие, слабослышащие, вербальный интеллект, зрительное восприятие устной речи.

Формирование устной речи глухих – одна из наиболее важных и одновременно сложных проблем в сурдопедагогике. Как известно, словесная речь имеет две стороны: импрессивную

(восприятие) и экспрессивную (воспроизведение). Глухие люди лишены возможности воспринимать устную речь с помощью слуха, они воспринимают ее с помощью зрения, а также при наличии специальной звукоусиливающей аппаратуры и с помощью тактильно-вибрационных ощущений. Произносительная сторона устной речи глухих в большинстве случаев оказывается не соответствующей норме как по своему фонетическому, так и грамматическому оформлению. Также снижение слуха значительно отражается на качестве голоса, его темпе и ритме.

Слухоречевой дефицит оказывает влияние и на мышление глухого человека в целом, его интеллектуальное развитие. Ранее нами было показано, что уровень развития интеллекта у студентов со стойкими нарушениями слуха совпадает с уровнем развития интеллекта нормально слышащих людей, а структура интеллекта у глухих и слабослышащих студентов отличается от таковой у лиц с нормальным слухом [1; 2]. Изучение интеллекта глухих и слабослышащих приобретает особое значение в современных условиях специального образования, поскольку данное нарушение предопределяет трудности организации обучения и воспитания таких детей и, как следствие, – их социальной адаптации.

Цель работы: выявить взаимосвязь зрительного восприятия устной речи и вербального интеллекта у лиц с нарушенным слухом.

Объект и методы исследования. Экспериментальное исследование проводилось в Институте социальной реабилитации Новосибирского государственного технического университета. В исследовании приняли участие студенты ИСР НГТУ со стойкими нарушениями слуха. Студенты обучаются на 2-3 курсе по направлениям: «Социальная работа», «Адаптивная физкультура», «Декоративно-прикладное искусство». Количество испытуемых 31 человек, все студенты имеют стойкие нарушения слуха: глухоту и тугоухость (I, II, III, IV степени по международной классификации). Всего в эксперименте приняли участие 13 девушек и 18 юношей в возрасте 19-20 лет. Применялся модифицированный вариант методики Э.В. Мироновой «Оценка навыка чтения с губ», методика исследования интеллекта для взрослых Д. Векслера (WAIS), методы математической статистики (вычисление коэффициента ранговой корреляции по Спирмену).

Анализ результатов и их обобщение. В результате диагностики зрительного восприятия устной

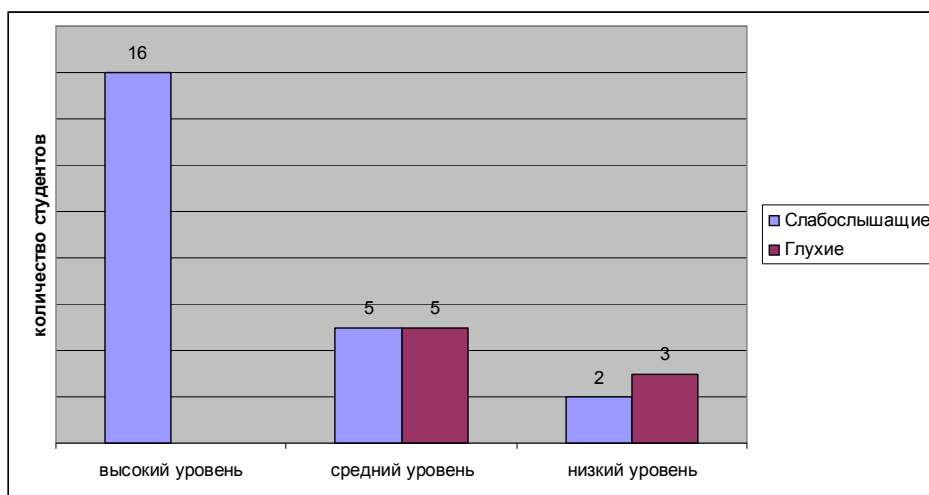


Рис. 1. Результаты оценки навыка чтения с губ у глухих и слабослышащих

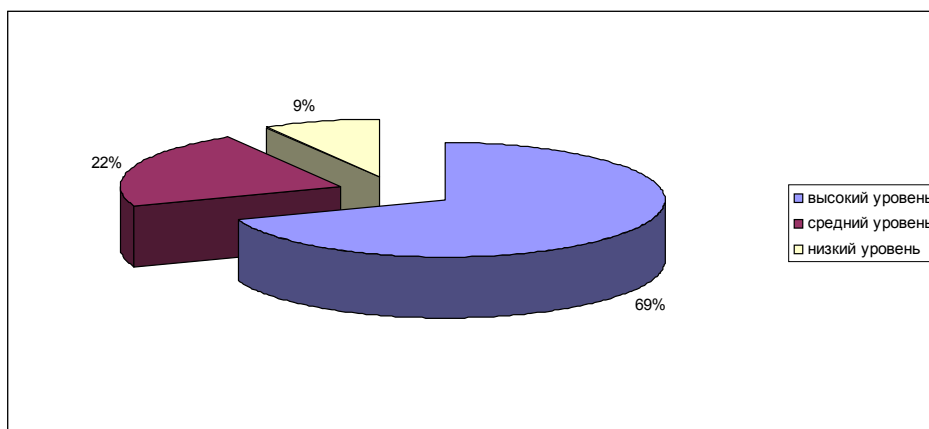


Рис. 2. Результаты диагностики навыков чтения с губ у слабослышащих

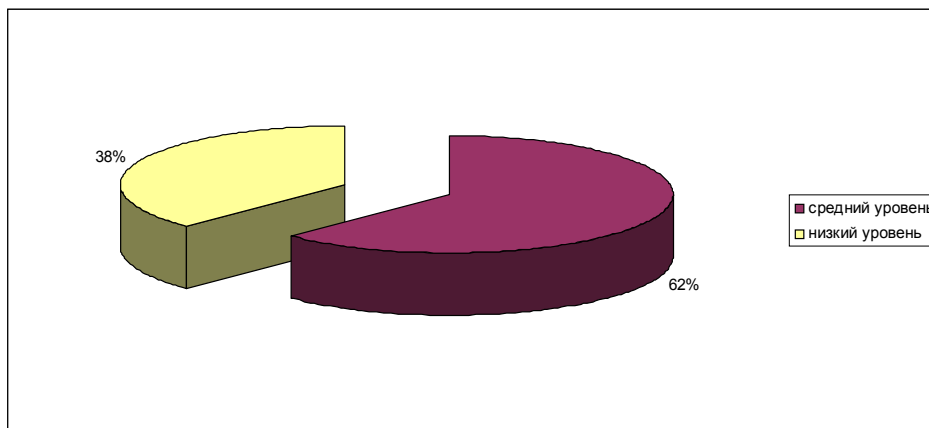


Рис. 3. Результаты диагностики навыков чтения с губ у глухих

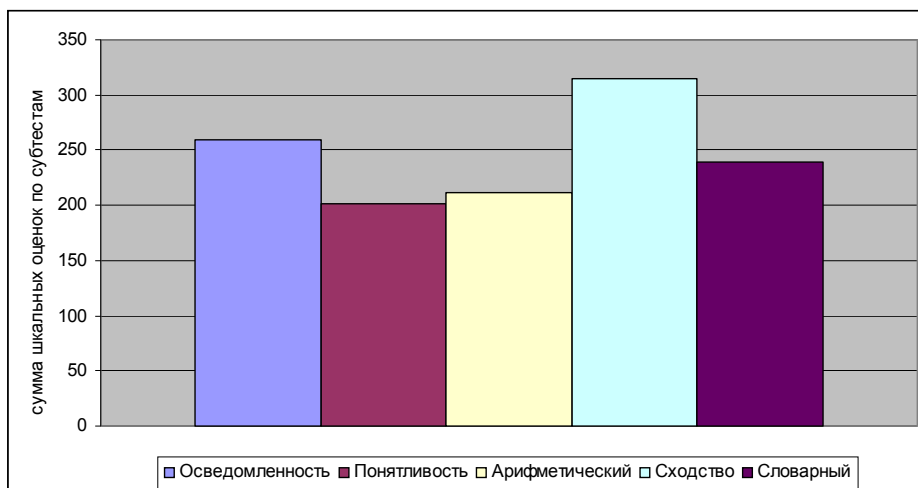


Рис. 4. Успешность выполнения субтестов

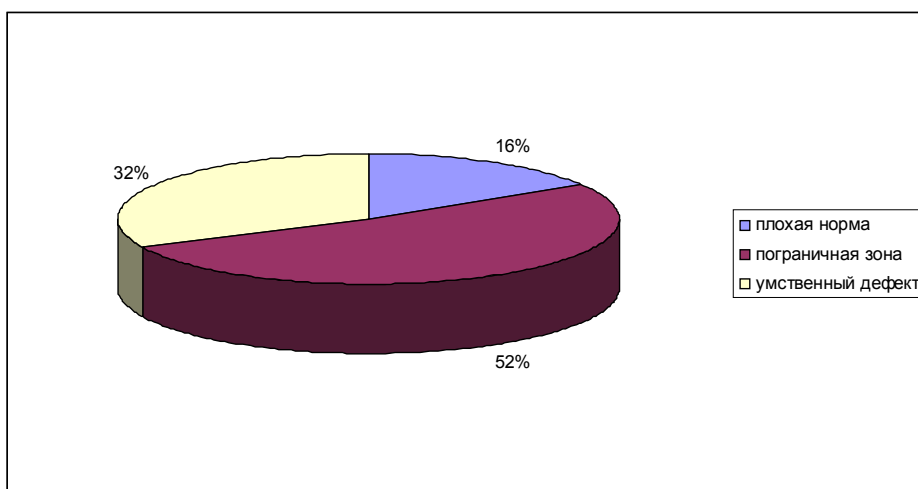


Рис. 5. Показатель вербального интеллекта (IQ) у лиц с нарушением слуха

речи, результаты которой наглядно представлены на Рис. 1, 2, 3, выявлено, что 16 человек имеют первый уровень считывания, что указывает на достаточно высокие показатели считывания слов и фраз по губам; 10 человек имеют второй и третий уровень считывания, что свидетельствует о среднем показателе зрительного восприятия устной речи, то есть считывание правильное, но является недостаточно точным; 5 студентов показали низкие результаты, слова и фразы они воспринимают лишь приблизительно или не воспринимают вообще.

На представленных рисунках видно, что средний и низкий уровни чтения с губ имеют в равной степени как глухие, так и слабослышащие. Однако высокий (первый) уровень преобладает у большинства слабослышащих студентов (69%), в то время как для глухих полное, дословное считывание фраз является недоступным.

Этот факт мы объясняем тем, что слабослышащие воспринимают устную речь слухозрительно, возможности восприятия у них шире, чем при глухоте. Остаточный слух помогает эффективнее воспринимать устную речь. Их навык чтения с лица сочетается с ограниченным, но возможным восприятием устной речи.

При проведении методики исследования вербального интеллекта взрослых Д.Векслера у лиц с нарушениями слуха были получены следующие результаты (рис. 4, 5).

Выполнение субтеста «Осведомленность»

Осведомленность лиц с нарушениями слуха находится на низком уровне: из 31 человека 21 не смогли назвать четырех космонавтов, летавших в космос после Ю. Гагарина, 13 не знают температуру кипения воды, 18 человек не ответили, что является основным законом современного государства, 18 человек не ответили, что такое Ватикан, 11 человек не знают, где находится Бразилия, 4 человека написали, что в году 360 дней, лишь один человек знал, кто написал «Илиаду» и «Фауста», 28 человек не знают, что такое этнография и гносеология. Низкие

показатели по данному субтесту можно объяснить недостаточным количеством знаний об окружающем мире, низким уровнем общей культуры в связи с наличием сенсорного дефекта.

Выполнение субтеста «Понятливость»

С вопросами, касающимися различных областей социального поведения, испытуемые справились лучше. Это свидетельствует об умении строить умозаключения на основе жизненного опыта и с опорой на здравый смысл. Однако следует отметить, что большинство студентов не понимают значения пословиц. Пословицы «Куй железо, пока горячо» и «Много шума из ничего» не смогли объяснить 25 человек, а с пословицей «Одна ласточка весны не делает» справился лишь один человек. Кроме того, у 22 испытуемых возникли проблемы с пояснением необходимости планирования. Данные ошибки связаны с трудностями понимания глухими абстрактных значений, переносного смысла.

Выполнение субтеста «Арифметический»

В данном субтесте студенты показали плохие результаты. Из возможных 18 баллов лишь одному испытуемому удалось набрать 11 баллов, три человека набрали 9 баллов, остальные не справились даже с половиной задания. Причиной таких низких результатов является недостаточная четкость оперирования числовым материалом. Людям с нарушениями слуха сложно понять смысл задач, осуществлять в уме арифметические действия с абстрактными числами. Также низкие результаты по этому субтесту можно объяснить тем, что инструкции

и условия арифметических заданий даны в вербально-словесной форме.

Выполнение субтеста «Сходство»

При выполнении 4 субтеста «Сходство» большинство студентов справились с заданиями. Это свидетельствует о достаточном уровне способностей к логическому обобщению, о способности к классификации сравнению и упорядочиванию материала. Однако в одном случае, испытуемый неверно истолковал задание и стал продолжать ассоциативный ряд (Пальто – платье – халат; собака – лев – тигр и т.п.). Возможной причиной является недостаточный уровень произвольного внимания.

Выполнение субтеста «Словарный»

Словарный субтест показал довольно низкие результаты. По мере усложнения задания, учащались пропуски и ошибки в объяснении значения того или иного слова. Из 25 человек 17 не ответили, какой смысл у слова «обозначать», 15 человек не знают значение слова «пародия», 17 студентов не смогли объяснить слово «тирада», 16 человек не ответили, какое значение имеет слово «жалость» и только трое студентов смогли объяснить значения слова «периметр». Следует отметить, что многие студенты не объясняли лексическое значение слов, а продолжали фразу (обдумывать – смысл, собрание – родительское, регулировать – дорожным движением, большой – дом, начинать – работу, заканчивать – работу и т.д.). Так же наблюдаются ответы в виде ассоциаций со словом (завтрак – приятного аппетита, фабрика – выступать с песнями, домашний – задание, животное и т.д.). Многие студенты невнимательно читали слова и, следовательно, давали неправильный ответ (тирада – чего-то триада).

Невысокие результаты по этому субтесту связаны с недостаточным уровнем словарного запаса и знаний об окружающем мире, а так же с низким уровнем произвольного внимания. Лицам с нарушенным слухом трудно в полной мере оперировать словами родного языка и правильно истолковывать их смысл.

Как показано на рис. 5, интегральный показатель вербального интеллекта в большинстве у всех студентов находится на пограничном уровне.

Таким образом, глухие и слабослышащие люди имеют низкий уровень знаний и представлений об окружающем мире, обладают смутными представлениями об абстрактных, отвлеченных понятиях, отмечаются трудности в оперировании числовым материалом. Наблюдается низкая концентрация произвольного внимания, отвлекаемость. Так как люди, имеющие дефект слуха, воспитываются в условиях слухоречевой депривации, они не могут свободно оперировать средствами родного языка, имеют небольшой словарный запас по сравнению со здоровыми слышащими людьми.

Тем не менее, студенты хорошо ориентировались в ряде вопросов из различных областей социального поведения человека. Несмотря на некоторые трудности в объяснении, люди с недостатками слуха хорошо умеют строить умозаключения на основе жизненного опыта и с опорой на здравый смысл, имеют место социальная зрелость суждений. У них сохранена способность к логическому обобщению и классификации.

Итак, в юношеском возрасте у лиц с нарушениями слуха отмечается находящийся в нижних границах нормы, невысокий уровень вербального интеллекта, который имеет особенности в компонентном составе, то есть наблюдается сформированность одних компонентов вербального интеллекта и недостаточность других. Существует связь между показателями вербального интеллекта и навыками зрительного восприятия устной речи, т.е. уровнем чтения с губ у лиц со стойкими нарушениями слуха ($r = 0,6$). Достоверность полученных результатов подтверждена с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Библиографический список

1. Сутырина, М.П. Социальный интеллект и коммуникативные способности у студентов с нарушениями слуха // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 1(20).
2. Сутырина, М.П. Интеллектуальные характеристики студентов с нарушениями слуха // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 1(20).

Bibliography

1. Sutihrina, M.P. Socialjnihy intellekt i komunikativnihe sposobnosti u studentov s narusheniyami slukha // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. – 2010. – № 1(20).
2. Sutihrina, M.P. Intelktualjnihe karakteristiki studentov s narusheniyami slukha // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. – 2010. – № 1(20).

Статья поступила в редакцию 16.11.12

УДК 316

Protasevich A.V. SYNTHESIS METHODS OF PEDAGOGICAL RESEARCH IN THE ADVANCED TRAINING SYSTEM (EXPERIENCE OF THE TYUMEN REGION). The paper presents classification of pedagogical methods research, their practice role in the advanced training system. It also shows the effect synthesis through the dissemination of advanced teaching practices in Tyumen region.

Key words: pedagogical methods research, classification of methods, advanced pedagogical experience, the effect of synthesis, Tyumen region.

А.В. Протасевич, аспирант, начальник отдела мониторинговых исследований Тюменского областного гос. института развития регионального образования, г. Тюмень, E-mail: protasevich_av@hotmail.com

СИНТЕЗ МЕТОДОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ (опыт Тюменской области)

В статье представлена классификация педагогических методов исследования, роль их практического применения в системе повышения квалификации. Показан эффект синтеза методов через распространение передового педагогического опыта в Тюменской области.

Ключевые слова: педагогические методы исследования, классификация методов, передовой педагогический опыт, эффект синтеза, Тюменская область.

Сегодня в современном мире инновации характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации в образовании сегодня – это результат научных поисков прошлого и распространение передового педагогического опыта отдельных педагогов и целых коллективов в настоящем. Накопление и совершенствование своего опыта – задача каждого учителя на протяжении всех лет его деятельности, что, прежде всего, диктуется возрастанием требований

Выводы

1. Показатели вербального интеллекта у лиц с нарушенным слухом представлены низкими и средними значениями, которые можно охарактеризовать, как пограничные. Этот факт объясняется психолингвистическими особенностями глухих и слабослышащих студентов и неблагоприятными условиями формирования словесной речи, а также развитием и становлением психики в условиях слухоречевой депривации.

2. В компонентном составе вербальной структуры интеллекта выявлены диспропорции. В экспериментальной группе наблюдаются хорошие результаты по логическому обобщению, сравнению, классификации и упорядочиванию вербального материала. Низкие показатели получились по общей осведомленности. Студенты не могли оперировать и объяснять языковые единицы, не интерпретировали фразеологические единицы и пословицы, где слова приобретают иносказательный смысл.

3. При изучении навыка чтения с лица были обнаружены высокие, средние и низкие показатели. Внутри экспериментальной группы выше оказались показатели у студентов с разной степенью тугоухости, ниже у студентов с глухотой, что объясняется более эффективными возможностями слухозрительного восприятия устной речи при тугоухости по сравнению со зрительным восприятием – при глухоте.

4. Методом ранговой корреляции установлена умеренно тесная взаимосвязь между вербальной структурой интеллекта и навыками чтения с лица. Уровень вербального интеллекта влияет на успешность зрительного восприятия речи при стойких нарушениях слуха. В связи с этим его необходимо постоянно развивать в условиях специального обучения.

общества к личности и изменениями, происходящими в системе образования. При этом основной проблемой остается тот факт, что результаты научных исследований по педагогике, а, следовательно, и новый опыт для практических работников часто остаются неизвестными из-за отсутствия своевременной информации.

Под научным педагогическим исследованием мы понимаем процесс формирования новых педагогических знаний, вид познавательной деятельности, направленный на открытие объек-

Для обучения специалистов дошкольных образовательных учреждений созданы пять базовых (опорных) площадок; для педагогов общего образования – шесть. Обобщение и распространение передового педагогического опыта на базе стажировочной площадки состоит из следующих частей:

1. Дистанционное обучение с использованием видеоконференцсвязи (4 часа).

Используемая цепочка методов:

- Сравнительно-исторический (генетический) метод: позволяет выявить и сопоставить уровни в развитии изучаемого объекта, произошедшие изменения, определить тенденции.

Изучение документов и результатов педагогической деятельности. Анализ основных понятий и терминов, построение гипотез.

Лекционно-практические занятия (44 часа), в т.ч. инвариантная и вариативная часть.

Используемая цепочка методов:

- Наблюдение через устные формы освещения информации (выступление авторов методик, семинары, лекции, диспуты, встречи с представителями органов управления образованием)

- Сравнение через наглядные формы освещения (мастер-классы, открытые уроки)

- Изучение хода и результатов педагогической деятельности (фото-, кино-, теле- и звукозаписи; мультимедийные пособия).

2. Стажировка на базе образовательного учреждения (16 часов).

Используемая цепочка методов:

- Эксперимент

- Социометрия: позволяет изучить внутригрупповые связи и иерархии в малых группах

- Шкалирование и ранжирование: математическая и статистическая обработка получаемых результатов.

- Тестирование и (или) опросные методы стажеров по итогам практических стажировок для выявления компетентностей

3. Выполнение проектных работ. Получение удостоверения государственного образца.

Используемая цепочка методов:

- Защита проекта

- Анкетирование: изучение оценки качества занятий и спроса

- Формирование продуктов педагогической деятельности на основе полученных результатов конкретных стажеров (фото-, кино-, теле- и звукозаписи; мультимедийные пособия).

Библиографический список

1. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М., 1993. – Т. 2.
2. Брызгалова, С.И. Введение в научно-педагогическое исследование: учеб. пособие. – Калининград, 2003 [Э/р]. – Р/д: URL: http://www.pedlib.ru/Books/1/0158/1_0158-43.shtml#book_page_top
3. Добренков, В.И. Методы социологического исследования: учебник / В.И. Добренков, А.И. Кравченко. – М., 2004.
4. Документы федеральной целевой программы развития образования 2011 – 2015гг. // ФЦПРО 2011-2015 [Э/р]. – Р/д: <http://www.fcpro.ru/program-implementation/contests>
5. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М., 2001.
6. Методы педагогического исследования. Информационный блок [Э/р]. – Р/д: http://www.bsu.ru/content/hec/golavskaya/module3/3_2.html
7. Классификация методов педагогического исследования // Институт дополнительного образования [Э/р]. – Р/д: http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/2.html
8. Кохановский, В.П. Философия и методология науки: учеб. для высших учебных заведений. – Ростов-на-Дону, 1999.
9. Краевский, В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее // Педагогика. – 2002. – № 1.
10. Образцов, П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. – СПб., 2004.
11. Полонский, В.М. Методы педагогических исследований: состояние, проблемы, перспективы: сборник науч. статей, материалы Всероссийского семинара по методологии / под ред. В.М. Полонского – М., 2006 [Э/р]. – Р/д: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=445
12. Федотова, Г.А. Методология и методика психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студентов психолого-педагогических факультетов высших учебных заведений. – Великий Новгород, 2010.
13. Суртаева, Н.Н. Понятийная интервенция в педагогике. – СПб., 2012.

Bibliography

1. Rossijskaya pedagogicheskaya ehnciklopediya: v 2 t. / gl. red. V.V. Davihdov. – M., 1993. – T. 2.
2. Brihzglalova, S.I. Vvedenie v nauchno-pedagogicheskoe issledovanie: ucheb. posobie. – Kaliningrad, 2003 [Eh/r]. – R/d: URL: http://www.pedlib.ru/Books/1/0158/1_0158-43.shtml#book_page_top
3. Dobrenjkov, V.I. Metodih sociologicheskogo issledovaniya: uchebnik / V.I. Dobrenjkov, A.I. Kravchenko. – M., 2004.
4. Dokumentih federal'nojy celevoc programmih razvitiya obrazovaniya 2011 – 2015gg. // FCPRO 2011-2015 [Eh/r]. – R/d: <http://www.fcpro.ru/program-implementation/contests>
5. Zagvyazinskiy, V.I. Metodologiya i metodih psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya: ucheb. posobie / V.I. Zagvyazinskiy, R. Atakhanov. – M., 2001.
6. Metodih pedagogicheskogo issledovaniya. Informacionniy blok [Eh/r]. – R/d: http://www.bsu.ru/content/hec/golavskaya/module3/3_2.html
7. Klassifikaciya metodov pedagogicheskogo issledovaniya // Institut dopolnitel'nogo obrazovaniya [Eh/r]. – R/d: http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/2.html
8. Kokhanovskiy, V.P. Filosofiya i metodologiya nauki: ucheb. dlya vihshevikh uchebniikh zavedeniy. – Rostov-na-Donu, 1999.
9. Kraevskiy, V.V. Metodologiya pedagogiki: proshloe i nastoyathee // Pedagogika. – 2002. – № 1.
10. Obrazcov, P.I. Metodih i metodologiya psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya. – SPb., 2004.

11. Polonskiy, V.M. Metodih pedagogicheskikh issledovaniy: sostoyanie, problemih, perspektivih: sbornik nauch. statey, materialih Vserossiyskogo seminaru po metodologii / pod red. V.M. Polonskogo – M., 2006 [Eh/r]. – R/d: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=445
12. Fedotova, G.A. Metodologiya i metodika psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniy: ucheb. posobie dlya studentov psikhologo-pedagogicheskikh fakul'tetov viysshih uchebnykh zavedeniy. – Velikiy Novgorod, 2010.
13. Surtaeva, N.N. Ponyatiynaya intervenciya v pedagogike. – SPb., 2012.

Статья поступила в редакцию 26.11.12

УДК 377.5

Rubtsova O.B. EDUCATIONAL SYSTEM OF PROFESSIONAL LYCEUM IN THE CONDITIONS OF REALIZATION FGOS OF NPO. In article features of the organization of educational process and socialization of pupils in the conditions of realization of federal state educational standards of primary professional education are considered.

Key words: primary professional education, socialization, educational process, civil education.

О.Б. Рубцова, зам. директора ГБОУ НПО Профессиональный лицей «Красносельский», г. Санкт-Петербург, E-mail: olliarub@rambler.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЛИЦЕЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НПО

В статье рассматриваются особенности организации воспитательного процесса и социализации учащихся в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов начального профессионального образования.

Ключевые слова: начальное профессиональное образование, социализация, воспитательный процесс, гражданское воспитание.

С каждым годом употребление термина «воспитательная система» в работах ученых, управленцев, практиков возрастает, становится все больше различных точек зрения на сущность данного явления. В стране сложилось научное направление, получившее название «теория и практика воспитательной системы». Благодаря исследованиям В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, С.Д. Полякова, Н.Л. Селивановой, В.А. Сластенина, Е.Н. Степанова [1-6] выстроена стройная концепция воспитательной системы образовательного учреждения. В ее основе понимание воспитания как управления процессом формирования развития личности ребенка за счет создания благоприятных для этого процесса условий.

Воспитательный процесс – это систематическое, последовательное, целенаправленное влияние воспитателя на чувства, сознание, поведение, силу воли и систему отношений воспитанников. Воспитательный процесс – это целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и учеников, сущностью которого является создание условий для самореализации субъектов этого процесса. Воспитательный процесс имеет четкую структуру взаимосвязанных и упорядоченных компонентов. Как правило, в ней выделяются цель, содержание, методы, средства, организационные формы. С категорией структуры воспитательного процесса непосредственно связана его целостность, как интегрированность, самодостаточность, автономность педагогической системы. Таким образом, цель воспитательного процесса – организация учащихся на самовоспитание, саморазвитие, самореализацию, самоидентификацию, а в конечном итоге на социализацию личности.

Начальное профессиональное образование основывается на активном развитии личности учащегося в учебном процессе – предполагает подчинение всего процесса обучения в профессиональном лицее требованиям и закономерностям развития личности. Процесс обучения сугубо индивидуален и предполагает использование разнообразных форм, методов обучения и способов деятельности обучающихся с учетом их личностных особенностей.

Организации воспитательного процесса в учреждении НПО как создание и поддержание условий для саморазвития, самореализации, самоидентификации осуществляется в тесном взаимодействии содействии личности с воспитанником, создавая субъект-субъектные отношения. Воспитательный процесс – ядро педагогической деятельности образовательного учреждения НПО. В тоже время организация воспитательного процесса не ограничивается его рамками и предлагает учет влияния всех факторов социальной сферы. Идет процесс социального взаимодействия (новая группа, производственная бригада, новое рабочее место, выпуск продукции, результаты труда), выполнение различных социальных ролевых функций (исполнителя, управленца, технолога, конструктора «реализатора» продукции

и т.д.). Они обеспечивают адаптацию обучающихся к жизни в обществе на основе осознанного выбора профессиональной сферы деятельности в ходе трудового обучения.

В работах С.В. Кривых с учениками [7; 8] рассматривается гражданско-нравственное воспитание подростков. На наш взгляд, актуальность проблем гражданского воспитания в современном обществе определяется следующими основными причинами:

- возникновением неблагоприятной социальной среды, оказывающей негативное воздействие на сознание и чувства российских граждан;
- предъявлением обществом новых требований к личности, вытекающих из изменившихся условий на пути к рыночной экономике;
- разладом складывавшегося в течение многих десятилетий механизма социализации поколений, связанным с разрушением и девальвацией системы традиционных ценностей, что приводит к разрыву преемственности поколений и к обострению социальных противоречий в обществе;
- усилением бездуховности, падением образовательного и культурного уровня подрастающего поколения, проявляющимися в резком ухудшении его социально-нравственных и иных характеристик;

● издержками в выработке и проведении в жизнь идеологии реформ, сопровождаемых деформациями в работе с молодежью, особенно ярко проявляющимися в переоценке роли образования и явной недооценке роли воспитания.

Нам ближе взгляд на воспитательную систему, обоснованный Т.И. Шамоной. В этом подходе речь идет об адаптивной воспитательной системе, в основе которой – понимание воспитания как «целенаправленного процесса формирования и развития сознания и самосознания ребенка». Системообразующим компонентом адаптивной воспитательной системы являются цели воспитания, определяемые как «развитие нравственного сознания, нравственного самосознания и нравственных мотивов поведения» [9, с. 211].

Для социализации учащихся учреждения НПО необходимо создание такой воспитательной системы, которая будет:

- формировать установки на принятие значимости собственной социальной активности для развития региона, страны и мира в целом;
- интегрировать ценности индивидуализма и коллективизма;
- способствовать проявлению гражданской ответственности ориентированной подготовку к будущей жизнедеятельности;
- актуализировать жизненные цели и жизненные планы выпускников.

В связи с введением ФГОС нового поколения качественные изменения содержания педагогического процесса затронули все сферы деятельности образовательных учреждений системы

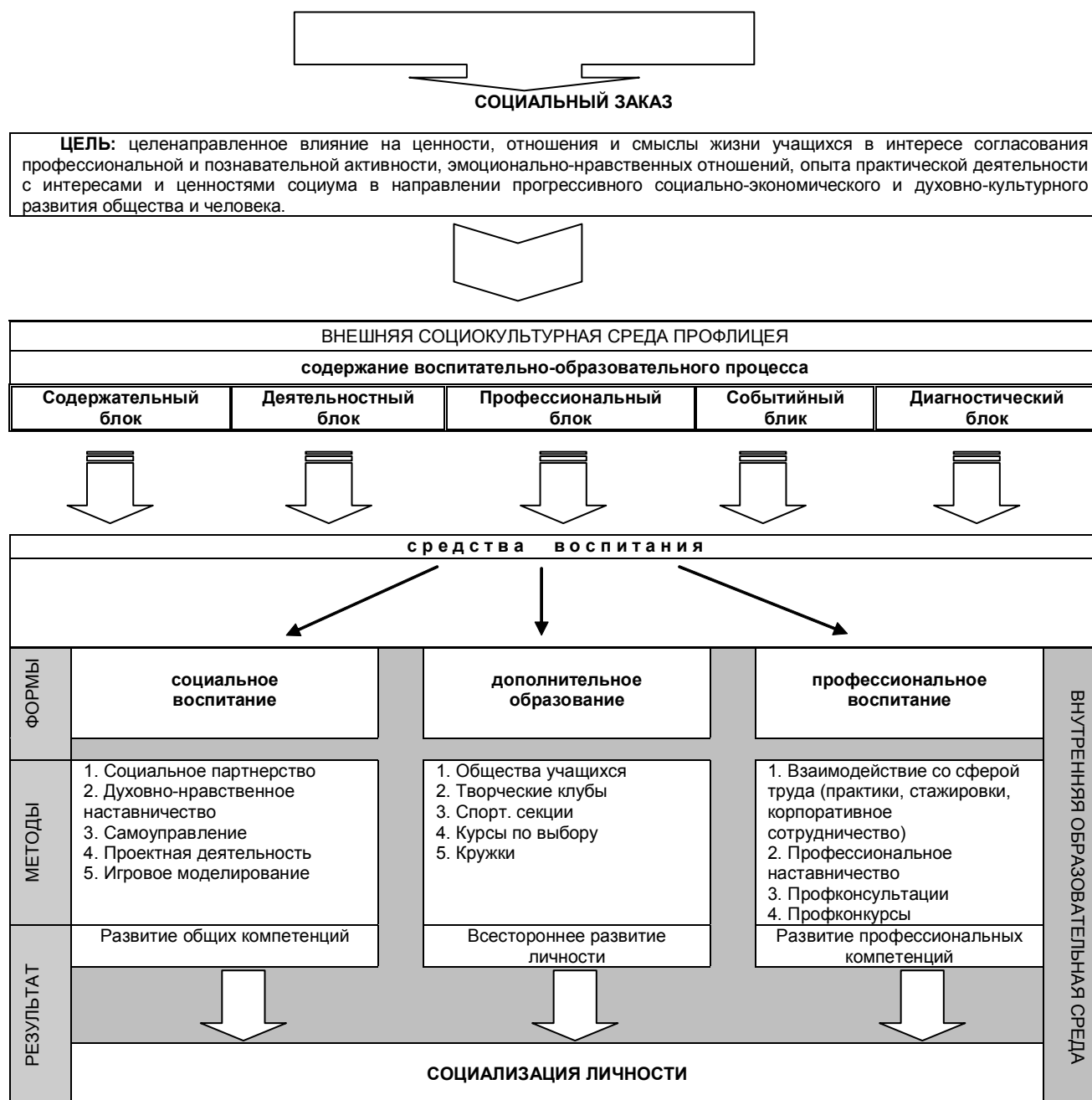


Рис. 1. Модель воспитательной системы всестороннего развития и социализации учащихся в образовательной среде профессионального лица

начального профессионального образования, в числе которых профессиональные лица. Необходимость изменений была обусловлена пересмотром требований к подготовке молодого человека к активной жизни в обществе, выделением в системе подготовки трех основных задач: развитие личности, её индивидуальности; становление и развитие профессиональных умений; формирование и развитие активной позиции и творческого потенциала, что привело к интеграции ведущих направлений в работе профицея: управленческого, организационно-учебного, воспитательного, научно-методического, практического.

Согласно идеям развития современного профессионального образования в основе перехода на ФГОС нового поколения лежат концепции личностно ориентированного обучения и социального воспитания учащихся, реализация которых позволяет создать необходимые условия для формирования социальной активности личности. С этим связана индивидуализация учебного и воспитательного процессов, формирование активной позиции личности воспитанника, становление осознанного самостоятельного выбора им собственной образовательной траектории (индивидуального образовательного маршрута), ориента-

ция всего педагогического процесса на личностно-деятельностный подход, реализуемый средствами социального воспитания.

Поэтому одной из основных проблем, стоящих перед инженерно-педагогическим коллективом профицея, является внедрение в воспитательный процесс современных форм и технологий, способствующих социализации личности, развитию социально-профессиональной компетентности, активизирующей познавательную деятельность, творческий потенциал, практическую самореализацию субъектов воспитания.

Целью воспитательного процесса в профицее является: целенаправленное влияние на ценности, отношения и смыслы жизни учащихся в интересе согласования профессиональной и познавательной активности, эмоционально-нравственных отношений, опыта практической деятельности с интересами и ценностями социума в направлении прогрессивного социально-экономического и духовно-культурного развития общества и человека.

Основными задачами воспитательного процесса в профицее в условиях реализации ФГОС НПО, являются:

1) воспитание нравственных ориентиров, ценностных ориентаций и гражданской позиции;

2) формирование самостоятельной, зрелой, социально активной личности, способной творчески реализовать свой жизненный замысел с опорой на внутренние ресурсы;

3) развитие и совершенствование всех сущностных человеческих сфер подростка, составляющих основу индивидуальности и обеспечивающих полноценное участие во всех сферах социальных отношений: духовной, семейной, экономической, политической;

4) подготовка к самостоятельной жизни в социуме, трудовой деятельности и сознательному выбору профессии.

Приоритетными задачами воспитания учащихся профилиция являются те задачи, которые обеспечивали бы им полноценное участие во всех сферах социальных отношений. Особенно важно и сложно обеспечить социальную активность подростков, подготовить их к самостоятельной и семейной жизни, трудовой деятельности и выбору профессии, сформировать нравственные ориентиры и ценностные ориентации. Важно расширить сферу жизнедеятельности и взаимодействия воспитанников с окружающим миром, людьми, используя богатые возможности социокультурной среды за пределами профилиция и образовательной среды внутри учебного заведения.

На рис. 1 изображена модель воспитательной системы всестороннего развития и социализации учащихся в образовательной среде профессионального лица.

Образование зависит от среды, в которой протекает развитие человека, оно в большей мере определяет индивидуальный контекст его мировосприятия. Сегодняшние подростки, образованием которых мы занимаемся, разительно отличаются от своих сверстников 10 лет назад. Они, более информированные, раскованные, общительные, не очень здоровые, требуют динамично изменяющейся образовательной среды. Например, для них визуальное восприятие, образные представления о мире стали играть значительно большую роль, а это значит, что ус-

ложнилась проблема соотношения в познавательной и учебной деятельности конкретно-наглядного и теоретического познания. В результате развития глобальных коммуникаций тот мир, в котором подросток ощущает себя живущим и к которому он ощущает себя причастным, скачком расширился до всего земного шара. Произошел также фундаментальный сдвиг в системе ценностей и т.д. В этом контексте особенно важно создать личностно ориентированную образовательную среду, которая обеспечит подростку возможность удовлетворения (и развития) потребностей: в безопасности; в усвоении этических норм и правил; в любви и признании, общественном одобрении; в труде, значимой деятельности; в самопознании, познавательной потребности и пр.

В настоящее время особенно актуальным становится создание условий воспитания и социализации в социокультурной среде, где обитает человек. Воспитание и образование не может происходить вне окружающей социокультурной среды, вне исторического и социального контекста регионального и локально-территориального развития. Региональные особенности образовательной среды позволяют педагогу, мастеру производственного обучения формировать эффективное воспитательное пространство, как один из компонентов социализации личности в профилиции.

Процесс воспитания способствует социализации личности, помогает подростку реализовать себя, определить свой способ поведения в структуре социального взаимодействия. Поэтому особую значимость приобретает работа, направленная на повышение готовности учащегося к постоянному выбору разных форм социокультурной активности с их последующей трансформацией и развитием, создание системы представления об окружающем социокультурном пространстве, о своем месте и содержании деятельности в этом пространстве.

Библиографический список

1. Бодалев, А.А. Психолого-педагогические проблемы воспитания в современных условиях / А.А. Бодалев, В.А. Караковский, Л.И. Новикова // Сов. педагогика. – 1991. – № 5.
2. Зимняя, И.А. Воспитание – проблема современного образования в России (состояние, пути, решение). – М., 1998.
3. Караковский, В.А. Воспитательная система школы – педагогические идеи и опыт формирования. – М., 1991.
4. Новикова, Л.И. Воспитательная система: исходные позиции // Сов. педагогика. – 1991. – № 11.
5. Сластенин, В.А. Методика воспитательной работы. – М., 2007.
6. Степанов, Е.Н. Моделирование воспитательной системы образовательного учреждения: теория, технология, практика. – Псков, 1998.
7. Кривых, С.В. Гражданско-нравственное воспитание в летних выездных лагерях для детей-сирот: учебно-методич. пособие / С.В. Кривых, О.В. Лобачева / под ред. С.В. Кривых. – М., 2010.
8. Кривых, С.В. Современные молодежные движения как средство гражданского воспитания старших школьников: монография / С.В. Кривых, В.Г. Иглишев, И.Ю. Зыкина. – СПб., 2008.
9. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студентов / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин / под ред. Т.И. Шамовой. – М., 2001.

Bibliography

1. Bodalev, A.A. Psikhologo-pedagogicheskie problemih vospitaniya v sovremennikh usloviyakh / A.A. Bodalev, V.A. Karakovskiy, L.I. Novikova // Sov. pedagogika. – 1991. – № 5.
2. Zimnyaya, I.A. Vospitanie – problema sovremennogo obrazovaniya v Rossii (sostoyanie, puti, reshenie). – M., 1998.
3. Karakovskiy, V.A. Vospitatelnaya sistema shkolih – pedagogicheskie idei i opit formirovaniya. – M., 1991.
4. Novikova, L.I. Vospitatelnaya sistema: iskhodnye pozitsii // Sov. pedagogika. – 1991. – № 11.
5. Slstenin, V.A. Metodika vospitatelnoy raboty. – M., 2007.
6. Stepanov, E.N. Modelirovaniye vospitatelnoy sistemih obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: teoriya, tekhnologiya, praktika. – Pskov, 1998.
7. Krivikh, S.V. Grazhdansko-nravstvennoye vospitanie v letnikh viyezdnykh lageryakh dlya detey-sirot: uchebno-metodich. posobie / S.V. Krivikh, O.V. Lobacheva / pod red. S.V. Krivikh. – M., 2010.
8. Krivikh, S.V. Sovremennye molodezhnye dvizheniya kak sredstvo grazhdanskogo vospitaniya starshikh shkol'nikov: monografiya / S.V. Krivikh, V.G. Igishev, I.Yu. Zikhina. – SPb., 2008.
9. Shamova, T.I. Upravleniye obrazovatel'nymi sistemami: ucheb. posobie dlya studentov / T.I. Shamova, P.I. Tret'yakov, N.P. Kapustin / pod red. T.I. Shamovoy. – M., 2001.

Статья поступила в редакцию 26.11.12

УДК 159.922.72

Trotsenko S.N. CORRECTION TECHNOLOGY SCHOOL ANXIETY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION. The paper describes the correction technology school anxiety in primary school children with learning disabilities (mental retardation) as a means of improving the quality of learning activities. Provides guidance on the implementation of technology for classroom teachers KRO, specialized psychologists and parents, the results of testing.

Key words: primary school age, mental retardation, psychological, educational technology, school anxiety, the formation of the learning activity.

С.Н. Троценко, аспирант каф. коррекционной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВПО Шадринского гос. педагогического института, заместитель директора по воспитательной работе Красноселькупской средней общеобразовательной школы «Радуга», с. Красноселькуп,
E-mail: julija-trc@rambler.ru

ТЕХНОЛОГИЯ КОРРЕКЦИИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

В статье описана технология коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) как средство повышения качества учебной деятельности. Представлены рекомендации по реализации технологии для учителей классов КРО, специальных психологов и родителей, результаты ее апробирования.

Ключевые слова: младший школьный возраст, задержка психического развития, психолого-педагогическая технология, школьная тревожность, сформированность учебной деятельности.

Развитие образовательных процессов в современном обществе, педагогические инновации, огромный опыт авторских школ и учителей-новаторов, результаты психолого-педагогических исследований требуют систематизации и обобщения проблемы повышения качества обучения младших школьников с задержкой психического развития. Одним из средств решения этой проблемы является технологический подход и применение понятия «технология» к сфере образования, к педагогическим и психологическим процессам [1]. Технологический подход рассматривается в работах Б.Т. Лихачёва, С.А. Смирнова, Р.Де Киффера, М. Мейера, В.П. Беспалько, М.А. Чошанова, В.А. Сластенина, В.М. Монахова, А.М. Кушнир, Б. Скиннера, С. Гибсона, Т. Сакамото, Г.В. Селевко, В.П. Беспалько.

При определении сути психолого-педагогической технологии мы придерживаемся точки зрения Р.В. Овчаровой: психолого-педагогическая технология – это определенная система содержания, средств и методов обучения и воспитания, направленная на решение психологических задач, в которой качество педагогического обуславливается качеством психологического [2].

Объектом нашего исследования является повышение качества обучения через коррекцию школьной тревожности у младших школьников с ЗПР. Для нашей статьи определяющими являются следующие понятия: тревожность – устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении длительного периода времени (А.М. Прихожан) [3], задержка психического развития – вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся все случаи замедленного психического развития, а также относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, но не достигающей умственной отсталости (Н.Н. Малофеев) [4], учебная деятельность – «...деятельность направленная, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий... такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами, или могут быть мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования» (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) [5, с. 142-143].

Среди общих характеристик технологий выделяют их эффективность при наименьших затратах времени и сил, воспроизводимость в различных условиях, четкую выраженность этапов, их связанность между собой, и возможность корректировки на основе обратной связи [6].

Анализ технологических разработок, направленных на коррекцию школьной тревожности и повышения качества учебной деятельности позволяет сделать следующие выводы:

1. Существуют единичные попытки создать технологии, направленные на снижение школьной тревожности, в основном, разрабатываются программы коррекционной работы по снижению тревожности разных категорий детей и программы психологического сопровождения когнитивного развития обучающихся.

2. Технологии и программы направлены на коррекцию одного-двух параметров и не предусматривают анализ взаимовлияния одного параметра на другой.

На основе концептуальных подходов, с учетом методологических требований к технологии была разработана и экспериментально проверена технология коррекции школьной тревожности как средство повышения качества учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития «Школа без тревог».

Общая характеристика технологии «Школа без тревог»

Уровень применения – модульно-локальная мезотехнология. Философская основа – гуманистическая.

Методологический подход – системно-деятельностный.

Ведущими факторами развития личности в технологии являются биогенный, социогенный и психогенный.

В основе данной технологии лежит деятельностная и развивающая концепции усвоения социального опыта.

По характеру содержания и структуре классифицируется как светская, общеобразовательная, обучающе-воспитательная, гуманитарная.

По основному виду социально-педагогической деятельности технология является коррекционной (развивающей) (принадлежит к управленческим технологиям, охватывающим отдельные части педагогического процесса).

Тип управления (по классификации В.П. Беспалько [1]): циклический (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем), расчлененный (фронтальный), направленный (индивидуальный), ручной (вербальный). Направление педагогического воздействия: учитель ! ученик, учитель ! малая группа учащихся, ученик ! ученик, Направления психологического воздействия: психолог ! ученик, психолог ! малая группа учащихся, психолог ! учитель, психолог ! родитель.

Преобладающими методами технологии являются развивающие, методы саморазвития, коллективные, методы психологического сопровождения. Ведущие методы – тестирование (диагностический), игровой и творческий.

Организационные формы учебно-воспитательного процесса: индивидуальные и групповые (дифференциальные), фронтальные.

Средства обучения и воспитания: вербальные, наглядные, действенно-практические.

По подходу к ребенку и воспитательной ориентации технология является личностно-ориентированной.

Технология нацелена также на улучшение и преобразование социально-педагогических условий и параметров жизнедеятельности ребенка и является социоцентрической технологией.

По целевой ориентации на сферы и структуры индивидуума является технологией саморазвития, т.к. направлена на формирование самоуправляющихся механизмов личности (СУМ) и практической, т.к. направлена на формирование сферы психофизиологического развития (СФР).

По направлению модернизации технологию можно отнести к психолого-педагогическим технологиям на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся.

По категориям педагогических объектов технология согласуется с технологиями компенсирующего обучения, т.к. имеет коррекционную направленность и предназначена для работы с детьми, имеющими отклонения в сфере психического развития.

Технология «Школа без тревог» имеет отдельные преимущества, позволяющие преодолеть некоторые трудности и опасности:

1. Технология методологически и теоретически обоснована, поэтому обладает убедительностью.

2. Технология носит комплексный характер, предусматривает работу по коррекции школьной тревожности с помощью родителей, педагогов, психологов.

3. В технологии представлена методическая сторона, оговорены трудности, предложены варианты совместной и раздельной работы педагогов, родителей и психологов.

4. При реализации технологии достигается гарантированный результат (повышение качества учебной деятельности младших школьников с ЗПР), имеющий важное значение как для учащихся, так и для педагогов и родителей.

Технология включает 6 основных этапов: диагностический, аналитический, прогностический, информационно-консультационный, коррекционно-развивающий и контрольно-диагностический.

Цель технологии «Школа без тревог» – повышение качества учебной деятельности посредством коррекции школьной тревожности у младших школьников с ЗПР.

Анализ основных характеристик нарушений в формировании учебной деятельности и высокого и низкого уровней тревожности позволяет сделать вывод об их схожести по следующим свойствам:

1. Повышенная утомляемость.
2. Низкий социальный статус (возможна конфликтность).
3. Мотивация избегания неудач, неуспеха.
4. Низкий уровень самоконтроля.
5. Низкий уровень самооценки.
6. Низкая результативность деятельности.

Учет этих факторов способствует достижению основной цели: коррекция школьной тревожности и повышение качества учебной деятельности. По нашему мнению, данной цели можно достичь через реализацию следующей системы задач разных уровней:

1. Общие задачи, реализуемые всеми специалистами и родителями:

- 1.1. Формирование положительной мотивации младших школьников через воспитание широких социальных мотивов деятельности, понимание ее смысла, осознание важности изучаемых процессов самим ребенком.
- 1.2. Формирование навыков самоконтроля, самоанализа.
- 1.3. Способствование повышению самооценки.
- 1.4. Обучение способам осознания и отреагирования эмоций.
- 1.5. Перестройка коммуникативного поведения (приобретение навыков гибкого взаимодействия с использованием невербальных сигналов, стремление к диалогу).
- 1.6. Стабилизация эмоционального состояния.
- 1.7. Формирование навыков стрессоустойчивого поведения.
- 1.8. Контроль над качеством учебной деятельности через процедуру диагностики в начале и по окончании применения технологии.

2. Основные задачи, реализуемые в деятельности психолога:

- 2.1. Применение различных психологических методов, способствующих формированию положительной мотивации, навыков самоконтроля и оценки.
- 2.2. Обучение способам осознания и отреагирования эмоций.
- 2.3. Обучение навыкам межличностного общения.
- 2.4. Стабилизация эмоционального состояния.
3. Задачи, решаемые педагогом:
- 3.1. Моральное стимулирование учеников через поощрение.
- 3.2. Создание ситуаций успеха во время учебной и внеклассной деятельности.
- 3.3. Формирование адекватного отношения ученика к своим возможностям и способностям.
- 3.4. Стимулирование учеников к самостоятельному выбору способов действий в учебной деятельности без боязни ошибиться.
- 3.5. Использование нестандартных уроков.

4. Задачи для родителей:

- 4.1. Создание благоприятного микроклимата в семье. Основа взаимоотношений: любовь и уважение.
- 4.2. Использование методов поощрения похвалы.
- 4.3. Предъявление требований к ребенку, адекватных его возрасту, индивидуальным психологическим и физиологическим особенностям.

Остановимся кратко на характеристике каждого из шести этапов технологии.

1. На **диагностическом этапе** технологии «Школа без тревог» осуществляется систематизация методик диагностики уровня тревожности и сформированности учебной деятельности. Для реализации диагностического этапа подобраны методики, используемые для обследования младших школьников и направленные на выявление актуального уровня тревожности (1 блок), уровня сформированности учебной деятельности (2 блок). Методический комплекс состоит из классических и авторских методик.

1 блок. Выявление актуального уровня тревожности.

Диагностика уровня тревожности осуществляется двумя методиками:

1. Шкала явной тревожности для детей (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale – CMAS) в адаптации А.М. Прихожан [7];
2. Опросник школьной тревожности Филлипса (Л.С. Колмогорова) [8].

2 блок. Диагностика уровня сформированности учебной деятельности.

Исследование уровня сформированности учебной деятельности проводится посредством следующих методик:

1. «Оценка уровня сформированности учебной деятельности» (Г.В. Репкина, Е.В. Заика) [9].
2. «Графический диктант» Д.Б. Эльконина.
3. «Таинственное письмо» А.М. Прихожан.
4. «Учебная деятельность» Л.И. Цеханской.

Технологичность диагностики достигается за счет отработанной процедуры групповой диагностики, в которой оптимизированы последовательность и способ предъявления методик и регистрации ответов, а также инструкции и тренировочные упражнения, обеспечивающие понимание заданий и качество групповой работы. Диагностика не исключает процедуру индивидуального тестирования. Общее время проведения диагностики – 2 академических часа с перерывом. Преимущество разработанной технологии группового тестирования состоит в том, что посредством одновременного (в течение 2 уроков) обследования всего класса (25–35 человек) по всему комплексу методик удастся сразу решить две задачи:

- обеспечить фронтальность обследования;
- получить сведения об индивидуально-психологических особенностях каждого учащегося.

2. На **аналитическом этапе** проводится адаптация системы критериев для оценки уровня тревожности и качества учебной деятельности. Для реализации аналитического этапа разработана адаптированная система критериальных нормативов, позволяющая оценить в какой степени проявляются (сформированы) изучаемые характеристики. Для показателей уровня тревожности мы условно, для простоты обследования объединили схожие уровни и определили количественные значения по пяти основным уровням, т.е., мы осуществили модификацию диагностик уровня тревожности

Сформированность учебной деятельности, исследуемая по методике «Оценки уровня сформированности учебной деятельности» Г.В. Репкиной, Е.В. Заика, определяется по 6 критериальным уровням.

Анализ сформированности учебной деятельности по другим методикам, используемым в технологии, проводится по критериальным оценкам, которые мы также сочли необходимым распределить по 5 основным уровням (таблица 1).

Таким образом, сравнение индивидуальных данных, полученных на диагностическом этапе, с критериальными оценками позволяет оценить:

- 1) психическое состояние ребенка, причины тревожности;
- 2) актуальный уровень сформированности учебной деятельности, наличие и характер проблем, связанных с учебной деятельностью.

3. Целью **прогностического** этапа является прогнозирование дальнейших тенденций и возможностей развития обследуемого объекта в соответствии с результатами, полученными в ходе реализации диагностического и аналитического этапов. Для реализации данного этапа используются модели личностного развития, в которых учитывается уровень, сочетание и взаимосвязь свойств, ведущие личностные характеристики, определяющие общий тип развития. Использование прогностических моделей позволяет предсказать: направление развития личности ребенка (перспективы и осложнения); потенциал разви-

Таблица 1

Уровни сформированности учебной деятельности

Методика уровни	«Графический диктант» Д.Б. Эльконин	«Таинственное письмо» А.М. Прихожан	«Учебная деятельность» Л.И. Цеханская
1.	Низкий	Низкий	Низкий (0-35 баллов)
2.	Ниже среднего	Ниже среднего	
3.	Средний	Средний	Средний (35-63 балла)
4.	Выше среднего	Выше среднего	Выше среднего(64-71 балл)
5.	Высокий	Высокий	Высокий(72 балла)

тия (возможный уровень и условия его достижения); возможные проблемы в учебной деятельности, причины и способы преодоления.

По результатам диагностического и прогностического этапов составляются рекомендации для родителей и педагогов по оптимальному развитию каждого учащегося и класса в целом. Прогнозирование дальнейшего развития учащегося включает два направления: при условии, если с ребенком будет проводиться своевременная необходимая работа, и при условии, что такой работы не будет.

4. Для реализации **информационно-консультационного этапа** используется модульная форма составления и выдачи итоговых, индивидуальных психологических характеристик. Характеристика включает информацию об актуальном уровне развития (сформированности) исследованных особенностей.

Характеристики составляются на основе обобщения и сведения в соответствующие таблицы результатов диагностического и прогностического этапов исследования.

5. Технология «Школа без тревог» на **коррекционно-развивающем этапе** направлена на коррекцию тревожности младших школьников. В тоже время, основная цель технологии – повышение качества учебной деятельности через коррекцию тревожности. Мы определили основные направления коррекции тревожности, которые тесно связаны и с учебной деятельностью. Это такие направления, как формирование положительной мотивации, адекватного отношения к возможным неудачам; обучение навыкам самоконтроля и самооценки; умение управлять собой в различных ситуациях; обучение способам мышечной релаксации; умение действовать совместно с другими людьми (коллективная деятельность).

Занятия коррекционно-развивающего этапа основаны на основных общепедагогических принципах и принципах специальной (коррекционной) педагогики и психологии: единство воспитательного и образовательного процессов; научность содержания обучения; учет возрастных возможностей ребенка; принцип развивающего обучения, основывающийся на положении о ведущей роли обучения в развитии ребенка и формировании «зоны ближайшего развития»; принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии; принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения; принцип генетический, учитываю-

щий общие закономерности развития применительно к воспитанию и обучению детей с отклонениями; деятельностный принцип, определяющий подходы к содержанию и построению обучения с учетом ведущей для каждого возрастного периода деятельности, в которой «вызревают» психологические новообразования, определяющие личностное развитие ребенка; соблюдение необходимых условий для развития личности ребенка: создание комфортной ситуации, поддержание положительного эмоционального фона.

Важное значение в работе с детьми с ЗПР имеет принцип заботы об охране и укреплении здоровья детей. В связи с этим, режим жизни ребенка приобретает щадящий, охранительный характер, строго дозирующий нагрузку на нервную систему. В группу включается 10-12 детей. Задачей психолога является создание доброжелательного, спокойного стиля общения с детьми, а также детей между собой. В занятие включаются минутки отдыха, игры, расслабляющие задания. Занятия проводятся во вторую половину дня после прогулки детей на свежем воздухе 2 раза в неделю. Коррекционно-развивающий этап технологии реализуется на 20 занятиях, продолжительностью от 25 до 30 минут.

Работа с тревожными детьми проводится в следующих направлениях:

- 1) работа с мотивацией: формирование положительной мотивации, адекватного отношения к возможным неудачам;
- 2) работа с самооценкой и самоконтролем: обучение навыкам самооценки и самоконтроля;
- 3) работа над поведением и качеством общения: обучение ребенка умению управлять собой в конкретных, наиболее волнующих его ситуациях; навыкам коллективной деятельности;
- 4) релаксация: снятие мышечного напряжения.

6. На **контрольно-диагностическом этапе** проводится диагностическое исследование по итогам реализации всех этапов технологии. Диагностическое исследование включает весь диагностический инструментарий I диагностического этапа технологии.

Данная технология апробирована и получены результаты, подтверждающую нашу гипотезу: при условии коррекции уровня школьной тревожности у младших школьников с ЗПР качество учебной деятельности повышается.

Библиографический список

1. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. – М., 2005.
2. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М., 1999.
3. Прихожан, А.М. Причины и профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образования. – 1998. – №2.
4. Малофеев, Н.Н. Классы КРО и ККО: интегрированный подход к образованию детей с нарушениями в развитии и дифференцированный подход к образованию нормально развивающихся детей // Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособ. для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под ред. С.Г. Шевченко. – М., 2001.
5. Эльконин, Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособ. для студентов / сост. Семенюк Л.М. – М., 1996.
6. Мельникова, Н.В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника: дис. ... д-ра психол. – Казань, 2009.
7. Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – СПб., 2007.
8. Колмогорова, Л.С. Диагностика психологической культуры школьников. – М., 2002.
9. Репкина, Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности / Г.В. Репкина, Е.В. Заика. – Томск, 1993.

Bibliography

1. Selevko, G.K. Pedagogicheskie tekhnologii na osnove didakticheskogo i metodicheskogo usovershenstvovaniya UVP. – M., 2005.
2. Ovcharova, R.V. Prakticheskaya psikhologiya v nachalnoy shkole. – M., 1999.
3. Prikhodzhan, A.M. Prichiny i profilaktika i preodolenie trevozhnosti // Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniya. – 1998. – №2.
4. Malofeev, N.N. Klassy KRO i KKO: integrirovanniy podkhod k obrazovaniyu detey s narusheniyami v razvitiy i differencirovanniy podkhod k obrazovaniyu normalno razvivayutikhsya detey // Diagnostika i korrekciya zaderzhki psikhicheskogo razvitiya u detey: posob. dlya uchiteley i spetsialistov korrekcionno-razvivayuthego obucheniya / pod red. S.G. Shevchenko. – M., 2001.
5. Eljkonin, D.B. Psikhologicheskie voprosih formirovaniya uchebnoy deyatel'nosti v mladshem shkol'nom vozraste // Khrestomatiya po vozrastnoy psikhologii: uchebnoe posob. dlya studentov / sost. Semenyuk L.M. – M., 1996.
6. Melnikova, N.V. Razvitie npravstvennoy sferih lichnosti doshkol'nika: dis. ... d-ra psikhol. – Kazanj, 2009.
7. Prikhodzhan, A.M. Psikhologiya trevozhnosti: doshkol'niy i shkol'niy vozrast. – SPb., 2007.
8. Kolmogorova, L.S. Diagnostika psikhologicheskoy kul'turih shkol'nikov. – M., 2002.
9. Repkina, G.V. Ocenka urovnya sformirovannosti uchebnoy deyatel'nosti / G.V. Repkina, E.V. Zaika. – Tomsk, 1993.

Статья поступила в редакцию 18.10.12

УДК 37

Zaruba N.A., Trushkina T.P. DEVELOPMENT PECULIARITIES OF TEACHER'S INNOVATION FUNCTIONS FOR THE PROFILE SCHOOL IN THE QUALIFICATION ADVANCEMENTS SYSTEM. The authors of the article consider the developed and approved results of scientific and practical research on the developing teacher's innovation functions for the profile school in the qualification advancement system for education office workers.

Key words: teacher's innovation functions for the profile school, their content, structure, scientific and methodical provision of developing teacher's innovation functions for the profile school in the qualification advancement system.

Н.А. Заруба, канд. пед. наук, д-р социолог. наук, проф., зав. каф. ГиМУКузГТУ, г. Кемерово,
E-mail: znak42@mail.ru; **Т.П. Трушкина**, аспирант КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: trushkinatp@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ФУНКЦИЙ УЧИТЕЛЯ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье предлагаются разработанные и апробированные авторами результаты научно-практического исследования по проблеме развития инновационных функций учителя профильной школы в системе повышения квалификации работников образования.

Ключевые слова: инновационные функции учителя профильной школы, их содержание, структура, научно-методическое обеспечение развития инновационных функций учителя в системе повышения квалификации.

Анализ научно-педагогической литературы по проблемам профильной школы позволил определить актуальное для современной науки и практики понятие «инновационные функции учителя профильной школы». Мы рассматриваем инновационные функции учителя профильной школы как деятельность учителя инновационного характера, необходимая для формирования его профессиональной компетентности в сфере инноваций. К числу основных инновационных функций учителя профильной школы мы относим:

- *нормативно-правовую функцию* – это владение учителем способами выстраивания педагогической деятельности в соответствии с нормами, требованиями и предписаниями, сопровождающими профильное обучение;

- *функцию проектирования* – это владение учителем способами осуществления проектирования профильного образовательного процесса с целью развития личности старшеклассника в системе индивидуального и дифференцированного обучения на основе компетентностного подхода;

- *содержательную функцию* – это владение учителем способами выбора для профильного образовательного процесса содержания по предмету в соответствии с профилем обучения, а также личностными возможностями и особенностями учащихся;

- *организационную* – это владение учителем способами организации профильного образовательного процесса с использованием технологий, соответствующих старшему школьному возрасту и задачам профильного обучения;

- *функцию оценивания* – это владение учителем способами применения разнообразных видов оценки и учета достижений учащихся в условиях профильного обучения (использование традиционных форм и форм оценивания с учётом особенностей профильного обучения);

- *рефлексивную функцию* – это владение способами осуществления самоидентификации представлений о своей профессиональной деятельности и требований к ней, обусловленных целями и задачами профильного обучения;

- *функция саморазвития* – это владение способами освоения новых знаний, умений, способов деятельности, актуализации компетенций, востребованных в условиях профильного обучения;

- *методическую* – это владение учителем методами обучения, эффективными в условиях профильного обучения.

Структура инновационной функции учителя профильной школы включает совокупность профессионально-значимых инновационных функций: владение новациями в нормативно-правовых вопросах профильного обучения; проектированием и планированием профильного учебного процесса; содержанием профильных предметов и методикой его преподавания; технологиями профильного обучения; диагностикой и оценкой учебных и личностных достижений учащихся; способами педагогического сопровождения учащихся в предпрофильной подготовке и профильном обучении; рефлексии педагогической деятельности; способами в саморазвитии по вопросам профильного обучения и др.

В ходе исследования было установлено содержание основных инновационных функций учителя профильной школы, включающее в себя сущность основных элементов профессиональной деятельности учителя профильной школы. Оно направлено на обеспечение нового качества общего образования в условиях профильного обучения.

Была обоснована объективная потребность подготовки учителя к реализации инновационной системы профильного обучения на этапе обучения в институте повышения квалификации в направлении развития инновационных функций.

В процессе исследования смоделировано научно-методическое обеспечение развития инновационных функций учителя профильной школы на этапе повышения квалификации (ПК) в учреждении дополнительного профессионального образования (ДПО), включающее в себя

- *методологический компонент*, который содержит обоснование методологических подходов (системного, андрагогического, личностно-деятельностного, компетентностно-модульного); принципы развития инновационных функций учителя профильной школы на этапе ПК в учреждении ДПО (непрерывности, адаптивности, гибкости, модульности к структуризации и отбору содержания обучения, проблемности, прагматичности, опоры на профессиональный опыт учителя, реализации обратной связи и др.);

- *содержательный компонент*, который содержит обоснование целей, содержания развития инновационных функций учителя профильной школы. Общая цель развития инновационных функций учителя профильной школы – повышение квалификации учителя профильной школы, содействие формированию профессиональной компетентности учителя профильной школы на этапе ПК в учреждении ДПО в сфере инноваций, прежде всего, педагогических. Достижение общей цели повышения квалификации связано с частными целями, которые формулируются как приобретение слушателями компетенций, необходимых для реализации инновационных профессиональных функций в условиях профильной школы. Содержание обучения отражено в образовательных программах дополнительного профессионального образования (повышения квалификации). Содержание модуля образовательной программы отражает основные функции (деятельность) учителя в условиях реализации инновационной образовательной практики профильного обучения, соответствует функциональным задачам профессиональной деятельности учителя профильной школы и представляет собой относительно самостоятельную единицу образовательной программы, направленную на формирование и развитие определенной инновационной функции в структуре профессиональной деятельности учителя профильной школы;

- *технологический компонент* содержит обоснование выбора технологий обучения, способствующих развитию инновационных функций учителя профильной школы на этапе ПК в учреждении ДПО. К ним мы отнесли технологии *активного и интерактивного* обучения (проблемная и проблемно-поисковая лекция, лекция-визуализация, лекция-консультация, компьютерная лекция, деловая игра, дискуссия, мозговой штурм, методическая мастерская, кейс-метод, интерактивная система эффективного чтения и размышления, мастер-классы, метод проектов, практикумы по решению предметных задач в сочетании с различными активными методами организации учебной деятельности обучающихся, работа в парах и группах, фронтальное обсуждение различных вариантов решения, взаимообмен задачами, работа в роли эксперта, проведение исследований при решении задач, информационно-коммуникационные технологии);

- *оценочно-критериальный компонент* содержит формы и методы оценки уровня развития инновационных функций учителя профильной школы на этапе ПК в учреждении ДПО и содержит интегративный, субъектный, когнитивный и продуктивный критерии. *Интегративный критерий* определяет уровень развития инновационных функций учителя профильной школы до и после повышения квалификации посредством самооценки учителя профильной школы и экспертной оценки. *Субъектный критерий* отражает позицию учителя, позволяющего быть субъектом образовательного процесса (мотивы, рефлексия, удовлетворенность образовательным процессом на этапе ПК

в учреждении ДПО). *Продуктивный критерий* позволяет оценить результат освоения субъективно новой деятельности (способов деятельности) и отслеживается через оценку продуктов деятельности – итоговой работы в форме практико-ориентированного проекта.

Нами были также определены этапы развития инновационных функций учителя профильной школы в учреждении ДПО: *диагностико-мотивационный, информационно-содержательный; практико-преобразовательный, оценочно-рефлексивный.*

В ходе исследования были определены особенности развития инновационной функции учителя профильной школы на этапе ПК в учреждении ДПО. Они заключаются в реализации системного, андрагогического, личностно-деятельностного, компетентностно-модульного, контекстного подходов; в использовании принципов непрерывности, модульности к структуризации и отбору содержания обучения; принципов проблемности, прагматичности, утилитарности в обучении; опоры на профессиональный опыт учителя; субъектности; реализации обратной связи и методического обеспечения развития инновационной функции учителя профильной школы.

Развитие инновационной функции учителя профильной школы на этапе ПК в учреждении ДПО происходит на основе реализации дополнительной профессиональной образовательной программы повышения квалификации (программы ПК), построенной по модульному принципу. В каждый модуль программы входит:

➤ *целевой блок*, содержит название инновационной функции, на развитие которой направлен модуль, как результат освоения содержания обучения и перечня теоретических знаний, практических умений и способов педагогической деятельности, осваиваемых на курсах повышения квалификации;

➤ *информационный блок*, представляет собой содержание теоретического материала, структурированного на учебные элементы. Информационный блок модуля сопровождается учебно-методическими материалами и пособиями, методическими рекомендациями по аспектам профильного обучения и для самостоятельной работы слушателя, обучающимися компьютерными программами;

➤ *методический блок*, представляет собой перечень технологий обучения, с помощью которых организуется учебная деятельность слушателей, направленная на развитие иннова-

ционных функций, а также методов оперативного и предупреждающего контроля.

Логическая структура реализации каждого модуля укладывается в дидактический цикл: постановка учебной задачи и создание мотивации к ее решению через рефлекссию личной практики – предъявление нового материала и создание условий для его усвоения (теория – метод – практика) – организация обратной связи и контроля через рефлекссию обучения.

Технологии обучения, способствующие развитию инновационных функций учителя профильной школы на этапе ПК в учреждении ДПО, выбираются в зависимости от цели и содержания модуля, отражающего специфику профильного обучения.

Алгоритм развития инновационных функций учителя профильной школы на этапе ПК в учреждении ДПО включает этапы:

– *диагностико-мотивационный* (диагностика представлений о специфике инновационных функций учителя профильной школы, оценка уровня развития инновационной функции, выявление проблем и затруднений в практической деятельности учителя профильной школы, уточнение и согласование целей повышения квалификации, мотивация на овладение профессионально-значимых функций);

– *информационно-содержательный* (освоение содержания программы повышения квалификации, развитие субъекта учебно-познавательной деятельности за счёт его самоактуализации);

– *практико-преобразовательный* (разработка практико-ориентированного проекта, овладение педагогическим проектированием, как способом решения профессиональных проблем и выработки индивидуального стиля учителя);

– *диагностико-рефлексивный* (защита и оценка итоговых работ в форме практико-ориентированного проекта, рефлексивное подведение итогов обучения, диагностика уровня развития инновационных функций учителя профильной школы в образовательном процессе на этапе ПК в учреждении ДПО и в послекурсовой период).

Таким образом, разработанные и апробированные нами научно-методические рекомендации развития инновационной функции учителя профильной школы в системе повышения квалификации позволяют нам сделать вывод о том, что актуальность и важность решения проблемы организации профильного обучения в системе общего образования не вызывает сомнений и востребована практикой.

Библиографический список

1. Адольф, В.А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления / В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина. – Красноярск, 2007.
2. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М., 2005.
3. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова / под ред. Т.С.Паниной. – М., 2006.
4. Пискунова, Е.В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: рекомендации по результатам научных исследований / под ред. акад. Г.А. Бордовского. – СПб., 2007.

Bibliography

1. Adolj, V.A. Innovacionnaya deyatel'nost' pedagoga v processe ego professional'nogo stanovleniya / V.A. Adolj, N.F. Iljina. – Krasnoyarsk, 2007.
2. Zeer, E.F. Modernizaciya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostniy podkhod: ucheb. posobie / E.F. Zeer, A.M. Pavlova, E.E. Sihmanyuk. – M., 2005.
3. Panina, T.S. Sovremennye sposobi aktivizacii obucheniya: ucheb. posobie dlya stud. viyss. ucheb. zavedeniy / T.S. Panina, L.N. Vavilova / pod red. T.S.Paninoj. – M., 2006.
4. Piskunova, E.V. Podgotovka uchitelya k obespecheniyu sovremennogo kachestva obrazovaniya dlya vsekh: opyt Rossii: rekomendacii po rezul'tatam nauchnikh issledovaniy / pod red. akad. G.A. Bordovskogo. – SPb., 2007.

Статья поступила в редакцию 09.11.12

УДК 37

Zaruba N.A., Trushkina T.P. DEVELOPMENT OF TEACHER'S INNOVATION FUNCTIONS FOR THE PROFILE SCHOOL IN THE QUALIFICATION ADVANCEMENT SYSTEM AS A PEDAGOGICAL PROBLEM. The actuality of researching ways and methods of developing teacher's innovation functions for the profile school as an important task for the qualification advancement system of education office workers is proved by the authors of the article.

Key words: profile school, teacher of profile school, teacher's innovation functions (justice, substantial, technological, methodological and evaluating).

Н.А. Заруба, канд. пед. наук, д-р социолог. наук, проф., зав каф. ГИМУКуЗГТУ, г. Кемерово, E-mail: znak42@mail.ru; **Т.П. Трушкина**, аспирант КеМГУКИ, г. Кемерово, E-mail: trushkinatp@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ФУНКЦИЙ УЧИТЕЛЯ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье обосновывается актуальность исследования путей и средств развития инновационных функций учителя профильной школы, как важной задачи, которая стоит перед системой повышения квалификации работников образования.

Ключевые слова: профильная школа, учитель профильной школы, инновационные функции учителя (нормативно-правовая, содержательная, технологическая, методическая и оценивания).

На современном этапе развития России, в условиях ориентации на развитие высокотехнологических производств, потребовалась модернизация всего российского образовательного комплекса.

Государство формулирует заказ образованию на формирование современной личности, обладающей универсальной системой знаний и умений, способной быть профессионально востребованной в изменяющихся социально-экономических условиях, владеющей инновационными функциями.

Этот заказ обозначен в «Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года», «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования», «Государственной программе «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009-2012 годы», «Национальном образовательном проекте «Наша новая школа», «Федеральной целевой программе развития образования на 2011- 2015 годы», «Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования».

Одним из приоритетных направлений образовательной политики, связанной с инновационными преобразованиями, является создание системы профильного обучения в старших классах общеобразовательной школы.

В «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» профильное обучение рассматривается, как многостороннее комплексное средство повышения качества, эффективности и доступности общего образования, которое позволяет за счет изменений в структуре, содержании, организации образовательного процесса и дифференциации, в большей мере учитывать интересы, склонности и способности обучающихся, создавать возможности для ориентации в системе образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

В связи с этим, основа профессиональной деятельности педагога профильной школы лежит в плоскости целого ряда изменений: структуры, содержания, организации образовательного процесса. Следовательно, становится актуальной роль инновационных функций в осуществлении профессиональной деятельности педагога профильной школы.

Проблема реализации профильного обучения в масштабах страны оказалась достаточно сложной. Как отмечается в мониторинговом исследовании региональной практики профильного обучения, в условиях федерального эксперимента были детально проработаны лишь аспекты предпрофильной подготовки (информационная работа, профильная ориентация, предпрофильные курсы по выбору), остальные аспекты системы профильного обучения не получили должного развития и не доведены до стадии технологических, легко транслируемых методик [4].

В программе «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009-2012 годы» отмечается, что к 2011 году завершается лишь организационный переход на принципы профильного обучения. Завершение методического и технологического его обеспечения, возможности построения школьником индивидуальных образовательных траекторий и планируется к 2015 году.

В концепции ФГОС общего образования второго поколения четко сформулирована направленность школьного образования на удовлетворение индивидуальных потребностей личности и повышение качества общего образования. Под качеством образования в этом документе понимается личностная успешность (полноценное и разнообразное личностное становление и развитие с учетом индивидуальных склонностей, интересов, мотивов и способностей), социальная успешность (органичное вхождение в социальное окружение и участие в жизни общества), профессиональная успешность (развитость универсальных и практических умений, готовность к выбору профессии).

Такое понимание также свидетельствует об инновационном характере результатов образовательной деятельности, в целом, и результатов профессиональной деятельности педагога, в частности.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования второго поколения (Приказ МОиН РФ от 12.05.2012 № 413) сохраняет на старшей ступени два уровня обучения: базовый и профильный.

Лейтмотивом такой образовательной политики становится обеспечение социальной и профессиональной мобильности личности, готовности молодого человека решать постоянно возникающие новые, нестандартные проблемы.

В связи с этим, можно констатировать, что в ближайшие годы вопросы профильного обучения остаются актуальными для научного и педагогического сообщества страны. Для достижения результатов требуется дальнейшая работа, которая требует концентрацию всех ресурсов научно-образовательного сообщества страны в одном содержательном направлении и поиска неких компромиссных управленческих механизмов.

Профилизация старшей ступени школы обуславливает социальную значимость системы образования как института постоянной передачи культуры последующим поколениям, а также как механизма, обеспечивающего и предопределяющего становление и развитие личности с учётом его индивидуальных особенностей и возможностей.

Это предполагает иные требования не только к уровню и качеству образования ученика, но и к профессиональной квалификации и компетентности учителя профильной школы. Термины «профильная школа», «учитель профильной школы» определён в Концепции профильного обучения, в том числе, и для придания особого статуса учителю образовательного учреждения, которое создаёт условия для реализации профильного обучения.

На основе анализа, выявленной и изученной нами, научно-методической литературы можно утверждать, что основными профессиональными характеристиками учителя профильной школы являются:

- глубокое знание содержания предмета,
- эрудиция и педагогическое (методическое) мастерство,
- готовность и способность внедрять в учебный процесс технологии, обеспечивающие развитие творческих задатков учащихся и др.

Это, на наш взгляд, предполагает необходимость выявления дополнительных профессиональных характеристик учителя профильной школы, которые носят инновационный характер для учителя, и, прежде всего, речь должна идти об его умении осуществлять инновационные функции.

В связи с этим, одним из условий реализации профильного обучения является готовность учителя к качественным изменениям в своей профессиональной деятельности в условиях профильной школы, рассматриваемой нами как деятельности, имеющей инновационный характер, а значит, требует их готовности к осуществлению инновационной функции.

К таким изменениям относится овладение педагогом профильной школы основными *инновационными функциями*:

- *нормативно-правовой функцией* – владение нормативно-правовой базой организации профильного обучения в школе;
- *функцией проектирования* – это владение учителем способами проектирования профильного образовательного процесса;
- *содержательной функцией* – владение содержанием образования на профильном уровне;
- *организационной функцией* – это владение учителем способами организации профильного образовательного процесса с использованием технологий, соответствующих старшему школьному возрасту и задачам профильного обучения;
- *функцией оценивания* – это владение учителем способами применения разнообразных видов оценки учебных достиже-

ний учащихся в условиях профильного обучения (использование традиционных форм и форм аутентичного оценивания);

– *рефлексивной функцией* – это владение способами осуществления самоидентификации представлений о своей профессиональной деятельности и требований к ней, обусловленных целями и задачами профильного обучения;

– *функцией саморазвития* – это владение способами освоения новых знаний, умений, способов деятельности, актуализации компетенций, востребованных в условиях профильного обучения;

– *методической функцией* – это владение учителем методами обучения, эффективными в условиях профильного обучения.

Следует учитывать, что целый ряд функций учителя в общеобразовательной, не профильной школе, не востребован, а в профильной школе – он является необходимым набором функций учителя. К таким функциям относится, прежде всего, инновационная функция учителя, так как реализация профильного обучения носит для современной системы образования инновационный характер.

Функции, определяемые нами как инновационные для учителя профильной общеобразовательной школы, (содержательная, организационная, оценивания, методическая, рефлексивная, саморазвития), по названию соотносятся с функциями учителя для не профильной школы, а в содержательном плане они разнятся.

В современных требованиях к системе общего образования, которые определены в основополагающих государственных документах по образованию в РФ, дается жесткая констатация неэффективности российской системы образования, которая объясняется, прежде всего, тремя обстоятельствами:

а) проблемой негибкости и инерционности системы образования, что сопряжено с проблемой дефицита преподавательских и управленческих кадров, необходимых для инновационного времени;

б) фактическим отсутствием ответственности учебных заведений за конечные результаты образовательной деятельности, за качество современного образования;

в) сохранением ориентации образовательного процесса на трансляцию «готовых» знаний и применение традиционных методов обучения, что обуславливает слабую восприимчивость системы образования к внешним запросам и потребностям общества, которому присуща инновационная направленность.

Таким образом, глубокая институциональная перестройка системы образования требует изменения качества профессиональной готовности учителя к деятельности в новых условиях, делает актуальным исследование путей, средств, механизмов, формирования и развития у учителя качеств, характеризующих его профессиональную компетентность в условиях модернизации российского образования, в частности, в условиях профильного обучения в общеобразовательной школе.

Учитель всегда был и остается основным субъектом, призванным решать задачи развития образования, развития общества и экономики. Однако как показывает проведенное нами исследование значительная часть учителей, реализующих профильное обучение, не в достаточной мере владеет содержанием предмета и методикой его изучения на профильном уровне, технологиями исследовательской, проектной и познавательной деятельностью учащихся, новыми методами оценки их учебных достижений, методикой подготовки к новым формам итоговой аттестации учащихся и др.

В связи с этим возникает потребность в переосмыслении и модернизации целей, содержания, технологий формирования

профессиональной компетентности учителя профильной школы, развития его инновационных функций на этапе повышения квалификации (далее ПК) в учреждении дополнительного профессионального образования (далее ДПО).

Вопросы профессиональной компетентности, профессионализма и мастерства учителя рассматриваются в работах В.А. Адольфа, В.Н. Введенского, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Сластенина, В.Д. Шадрикова и др.

Исследования Т.Г. Браже, С.Г. Вершловского, Е.А. Генике, С.А. Дружилова, Э.М. Никитина, Т.С. Паниной, С.М. Редлих и др. посвящены теории и практике профессионального становления, совершенствования и развития учителя в системе повышения квалификации.

Научно-педагогические положения о профильном обучении в общеобразовательном учреждении, разработанные учеными (В.В. Гузев, Н.А. Заруба, А.Ж. Жафяров, Н.В. Немова, Т.Г. Новикова, А.А. Пинский, М.А. Пинский, и др.), способствуют исследованию проблем развития инновационных функций учителя профильной школы. Результаты данных исследований выступают основаниями для разработки направлений и путей повышения квалификации учителей профильной школы и направлены на развитие их творческого потенциала и методологического мышления, проектной и информационной культуры, готовности к самообразованию и др.

Однако, несмотря на фундаментальность и значимость обозначенных исследований, они в виду исторического времени их проведения или научных интересов авторов не затрагивали научного обоснования развития инновационных функций учителя профильной школы в дополнительном профессиональном образовании.

Проблема специальной подготовки учителя для работы в профильной школе поднимается в работах Т.П. Афанасьевой, Н.В. Немовой, Е.Л. Болотовой, Н.А. Заруба, С.С. Кривых, А.А. Макареня, И.С. Сергеева, С.С. Кравцова и др.

Инновационные направления, связанные с обновлением профессионального образования учителя профильной школы на гуманистической, ценностно-смысловой, личностно и компетентно-ориентированной основе нашли свое отражение в диссертационных исследованиях Н.А. Артеменко, З.К. Березкиной, В.В. Журавлевой, Ю.Ю. Мелиховой и др.

На наш взгляд, в этих исследованиях недостаточно освещены вопросы, связанные с поиском и разработкой научно-методических аспектов повышения квалификации в направлении развития инновационной функции учителя профильной школы, базирующихся на современных подходах и направленных на формирование профессиональной компетентности учителя профильной школы на этапе ПК в учреждении ДПО. В частности, развития его инновационных функций деятельности в условиях профильной школы.

В связи с этим, актуальной, на наш взгляд, для исследования является проблема развития инновационных функций учителя профильной школы и определяется наличием объективных *противоречий*:

– между потребностью современной школы в учителе, способном реализовывать инновационные задачи профильного обучения и недостаточным уровнем его профессиональной готовности к этому;

– между возникновением в профессиональной деятельности учителя инновационных функций в связи с появлением профильного обучения и недостаточной разработанностью научно обоснованных методических рекомендаций для обеспечения этого направления деятельности.

Библиографический список

1. Баранников, А.В. Профильное обучение как инновационный фактор. Приоритетный национальный проект «Образование»: опыт учителей-победителей ПНПО и лучших классных руководителей – ресурс инновационного развития образования Подмосковья. – М., 2007.
2. Писарева, С.А. Профильное обучение как фактор обеспечения доступности образования: российское видение: рекомендации по результатам научных исследований / под ред. акад. Г.А. Бордовского. – СПб., 2006.
3. Пискунова, Е.В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: рекомендации по результатам научных исследований / под ред. акад. Г.А. Бордовского. – СПб., 2007.
4. Сергеев, И.С. Мониторинг региональной практики профильного обучения: результаты, оценки, выводы / И.С. Сергеев, С.С. Кравцов / Профильная школа. – 2010. – № 4, № 5 (179).

Bibliography

1. Barannikov, A.V. Profilnoe obuchenie kak innovacionniy faktor. Prioritetniy nacionalniy projekt «Obrazovanie»: opit uchiteley-pobediteley PNPPO i luchshikh klassnikh rukovoditeley – resurs innovacionnogo razvitiya obrazovaniya Podmoskoviya. – M., 2007.
2. Pisareva, S.A. Profilnoe obuchenie kak faktor obespecheniya dostupnosti obrazovaniya: rossiyskoe videnie: rekomendacii po rezul'tatam nauchnikh issledovaniy / pod red. akad. G.A. Bordovskogo. – SPb., 2006.

3. Piskunova, E.V. Podgotovka uchitelya k obespecheniyu sovremennogo kachestva obrazovaniya dlya vseh: opit Rossii: rekomendacii po rezul'tatam nauchnykh issledovaniy / pod red. akad. G.A. Bordovskogo. – SPb., 2007.
4. Sergeev, I.S. Monitoring regional'noy praktiki profil'nogo obucheniya: rezul'tatih, ocenki, vkhodiv / I.S. Sergeev, S.S. Kravcov // Profil'naya shkola. – 2010. – № 4, № 5 (179).

Статья поступила в редакцию 09.11.12

УДК 378.14

Caryova M.I., Stecenko I.A. **FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION.** In work the content of category «information competence» is considered. Main objectives of training according to the system and information concept, the competences connected with information competence are allocated. It is analysed influences of information of education on the basis of a kompetentnostny approach in process formation of information competence of graduates.

Key words: information, information competence, higher education, continuous education, information competences, information technologies.

М.И. Царёва, соискатель, ст. преп. каф. информатики Таганрогского гос. педагогического института им. А.П. Чехова, г. Таганрог, E-mail: smargo@mail.ru; И.А. Стеценко, д-р пед. наук, доц., декан фак-та информатики и управления Таганрогского гос. педагогического института им. А.П. Чехова, г. Таганрог, E-mail: istetsenko@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе рассматривается содержание категории «информационная компетентность». Выделены основные цели обучения в соответствии с системно-информационной концепцией, компетенции, связанные с информационной компетентностью. Проанализировано влияния информатизации образования на основе компетентного подхода в процессе формирования информационной компетентности выпускников.

Ключевые слова: информация, информационная компетентность, высшее профессиональное образование, непрерывное образование, информационные компетенции, информационные технологии.

Формированию и развитию педагога-профессионала как активного субъекта образовательного процесса сегодня придается большое значение, в частности в разрабатываемых профессиональных стандартах педагогической деятельности. В связи с этим разрабатываются новые подходы к определению целей, задач и принципов профессионального образования, обосновывается необходимость пересмотра содержания образования, разрабатываются новые формы, средства и методы обучения с позиций компетентного подхода. Компетентность определяется как новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности. Состояние и перспективы развития образовательной среды показывают настоятельное требование подходить к ним с позиций современной теории коммуникации и использования информационных и коммуникационных средств. Именно они стоят в основании формирования нового информационного общества, определяют динамику развития сетевых технологий, оказывают влияние на технические (аппаратно-программные) средства и определяют широкую практику внедрения компьютерно-опосредованной коммуникации во все сферы жизни, в том числе и в образование.

Внедрение новых информационных коммуникационных технологий в учебный процесс вузов приобретает значение основы для становления принципиально новой формы образования, опирающейся на детальную самооценку, поддерживаемую технологическими средствами, самообразовательную активность человека и уровень информационной компетентности [1].

По мнению О.Е. Лебедева, одним из изменений в обществе, которое существенно влияет на характер социальных требований к системе образования, в том числе и к вузу, заключается в развитии процессов информатизации [2].

И.А. Зимняя выделяет понятие «компетенции в области информационных технологий», в их состав входят: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, Интернет-технологией [3].

М.Б. Лебедева и О.Н. Шилова оперируют понятием ИКТ-компетентность, рассматривая ее как ключевую компетенцию современного человека, проявляющуюся в деятельности при ре-

шении различных задач с привлечением компьютера, средств телекоммуникации, Интернета и т.д. [4].

В сфере образования актуальна проблема формирования информационной компетентности специалистов.

Специфической особенностью информационной компетентности является непрерывность. Начальные умения закладываются в школе и продолжают своё развитие в вузе по нарастающей.

Наиболее полно реализовать поставленную цель призвана образовательная область «Информатика». Учитывая размытость границ научной области информатики, и невозможность в рамках школьного образования осветить весь спектр ее направлений, актуальной представляется разработка такой концепции преподавания, где наиболее ярко выделены те направления, которые послужат развитию учащихся, помогут сформировать их системное мировоззрение, и позволят им овладеть современными информационными технологиями [5].

Приоритетными направлениями изучения информатики в школе являются информационные процессы и информационные технологии. Теоретическая часть курса строится на основе раскрытия содержания информационной технологии решения задачи, через такие обобщающие понятия как: информационный процесс, информационная модель и информационные основы управления.

Предлагаемая концепция школьного курса информатики, названная системно-информационной, базируется на идеях системного анализа и использовании для их реализации компьютерных технологий. Системно-информационная концепция определяет информатике интегрирующую роль среди всех школьных дисциплин. За счет организации междисциплинарных связей, возникающих в процессе решения на уроках информатики разноплановых задач, появляется возможность закреплять и углублять знания, полученные по другим предметам. При этом акцент делается на развитии мышления, которое определяет способность человека оперативно обрабатывать информацию и принимать обоснованные решения. Следует заметить: развитие мышления является целью преподавания любого школьного предмета, но ни в одном из них не применяется системный подход. Информатика, позволяющая аккумулировать знания из разных предметных областей, – это именно та дисциплина, в которой реально можно воплотить идею развития системного мышления у каждого учащегося.

Практическая же часть курса направлена на освоение навыков использования средств информационных технологий, являющееся значимым не только для формирования функциональной грамотности, социализации школьников, последующей деятельности выпускников, но и для повышения эффективности освоения других учебных предметов. В связи с этим, а также для повышения мотивации, эффективности всего учебного процесса, последовательность изучения и структуризация материала построены таким образом, чтобы как можно раньше начать применение возможно более широкого спектра информационных технологий для решения значимых для школьников задач.

Программой предполагается проведение практических работ, направленных на отработку отдельных технологических приемов, и практикумов – интегрированных практических работ, ориентированных на получение целостного содержательного результата, осмысленного и интересного для учащихся.

В качестве основных целей обучения в соответствии с системно-информационной концепцией выделяются следующие:

- формирование информационной культуры школьника, уровень которой определяется по системе базовых знаний, отражающих вклад информатики в формирование современной научной картины мира; по знаниям и умениям работы с информацией на основе системного подхода; умениям применять, анализировать, преобразовывать информационные модели реальных объектов и процессов;
- развитие логического мышления, творческого и познавательного потенциала школьника, его коммуникативных способностей на базе современного компьютерного инструментария;
- приобретение опыта использования информационных технологий в индивидуальной и коллективной, в том числе проектной деятельности;
- воспитание ответственного отношения к соблюдению этических и правовых норм информационной деятельности;
- развитие и формирование информационной компетентности;
- освоение знаний, составляющих основу научных представлений об информации, информационных процессах, системах, технологиях и моделях;
- овладение умениями работать с различными видами информации с помощью компьютера и других средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), организовывать собственную информационную деятельность и планировать ее результаты;
- развитие познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей средствами ИКТ;
- воспитание ответственного отношения к информации с учетом правовых и этических аспектов ее распространения; избирательного отношения к полученной информации;
- выработка навыков применения средств ИКТ в повседневной жизни, при выполнении индивидуальных и коллективных проектов, в учебной деятельности, дальнейшем освоении профессий, востребованных на рынке труда.

Определим цели обучения на базовом уровне:

- формирование у учащегося системы базовых знаний по информатике;
- освоение базовой информационной технологии работы в операционной системе, в графическом редакторе, в текстовом процессоре, в табличном процессоре, в системе управления базой данных;
- освоение коммуникационной технологии в глобальной сети Интернет;
- формирование знаний по техническому обеспечению информационной технологии;
- освоение информационной технологии моделирования и среде графического редактора, в текстовом процессоре, и системе управления базой данных.
- ознакомление с основами алгоритмизации и программирования;
- формирование фундамента информационной культуры учащегося;
- развитие системного мышления, познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей учащегося;

Библиографический список

1. Стеценко, И.А. Проблемы информатизации профессионального образования / И.А. Стеценко, М.И. Царёва. – LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH, 2012.
2. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – №5.
3. Зимняя, И.А. Иерархическо-компонентная структура воспитательной деятельности // Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания: сб. статей / под общ. ред. И.А. Зимней. – М., 2003
4. Лебедева, М.Б. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать // Информатика и образование. – 2004. – №3.
5. Кузьминов, Я.И. Профессиональный стандарт педагогической деятельности (проект) // Вестник образования. – 2007. – № 7.

- закрепление приобретенных на предыдущих уровнях обучения системы базовых знаний в образовательной области «Информатика»;

- приобретение профессиональных навыков использования информационных технологий в индивидуальной и коллективной учебной, в том числе проектной, деятельности с соблюдением этических и правовых норм;

- закрепление и расширение исследовательских умений при компьютерном моделировании объектов и процессов.

Особое внимание необходимо уделять формированию и развитию информационной компетентности у студентов. Представляется, что необходимо так изменить содержание профессиональной подготовки, чтобы обеспечить будущему специалисту не только общеобразовательные и профессиональные знания, но и достаточный уровень информационной компетентности, а, следовательно, и информационной культуры. Предметная область «Информатика» должна занять место особого специализирующего «метапредмета» в некоторой совокупности изучаемых учебных дисциплин.

Продолжение формирования информационной компетентности происходит при обучении в вузе. Область профессиональной деятельности бакалавров: образование, социальная сфера, культура. Объекты профессиональной деятельности бакалавров: обучение, воспитание, развитие; образовательные системы.

Бакалавр по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование «История» готовится к следующим видам профессиональной деятельности: педагогическая; культурно-просветительская; научно-исследовательская. Конкретные виды профессиональной деятельности, к которым в основном готовится бакалавр, определяются высшим учебным заведением совместно с обучающимися, научно-педагогическими работниками высшего учебного заведения и объединениями работодателей.

По нашему мнению, информационная компетентность формируется при изучении дисциплин «Математика и информатика», «Компьютерные технологии в образовании», «Основы математической обработки информации».

Выделим компетенции, которые указаны в ФГОС ВПО, связанные с информационной компетентностью:

- способность использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4);
- владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, наличие навыков работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-8);
- готовность применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного учебного учреждения (ПК-2);
- способность применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое самоопределение обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3);
- способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-13);
- способность использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4).

Перечисленные компетенции входят в состав информационной компетентности. Формирование информационной компетентности учителя является важной составляющей его профессионализма. Системное, целостное представление об информационной компетентности, выделение ее структуры, обоснование критериев, функций и уровней ее сформированности позволяет целенаправленно и эффективно организовать учебный процесс в рамках образовательной деятельности, повысить уровень предметно-специальных знаний, принимать эффективные решения в учебной работе.

Bibliography

1. Stecenko, I.A. Problemih informatizacii professionalnogo obrazovaniya / I.A. Stecenko, M.I. Caryova. – LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH, 2012.
2. Lebedev, O.E. Kompetentnostniy podkhod v obrazovanii // Shkolniye tekhnologii. – 2004. – №5.
3. Zimnyaya, I.A. Ierarkhicheskoy-komponentnaya struktura vospitatel'noy deyatel'nosti // Vospitatel'naya deyatel'nost' kak objekt analiza i ocenivaniya: sb. statey / pod obsh. red. I.A. Zimney. – M., 2003
4. Lebedeva, M.B. Chto takoe IKT-kompetentnost' studentov pedagogicheskogo universiteta i kak ee formirovat' // Informatika i obrazovanie. – 2004. – №3.
5. Kuz'minov, Ya.I. Professionalniy standart pedagogicheskoy deyatel'nosti (proekt) // Vestnik obrazovaniya. – 2007. – № 7.

Статья поступила в редакцию 02.11.12

УДК 159.99

Chernyaeva A.V. PROBLEMS COMMUNICATION-PERSONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN PRESCHOOL AGE. The article considers the problem of communication – personal development of preschool children with a description of psychological conditions, in particular the influence of the style of upbringing on interpersonal relations of preschool children with their peers. The author analyses the situation and make decisions to improve on the optimization of psychological conditions of communication – personal development tools stone therapy older preschoolers.

Key words: psychological conditions, educational strategy of the family, status groups, interpersonal relationships preschoolers, stone therapy

A.B. Черняева, соискатель ВолГУ, г. Волгоград, E-mail: AMBA81@mail.ru

ПРОБЛЕМА КОММУНИКАТИВНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается проблема коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста с описанием психологических условий, в частности влияния стиля семейного воспитания на межличностные отношения детей дошкольного возраста со сверстниками. Автор анализирует состояние и принимает решения по оптимизации психологических условий коммуникативно-личностного развития старших дошкольников средствами камнетерапии.

Ключевые слова: психологические условия, воспитательная стратегия семьи, статусная группа, межличностные взаимоотношения дошкольников, камнетерапия.

Одной из первоочередных проблем педагогической психологии является выявление связей развития личности ребенка с его коммуникативными нарушениями в процессе межличностных взаимоотношений со сверстниками. Можно выделить две наиболее существенные причины особого внимания психологов к этой проблеме.

Первая причина состоит в научно-теоретическом осмыслении этой проблемы.

Данные современной отечественной и зарубежной психологии располагают большим количеством исследований, посвященных различным психологическим аспектам личностного развития дошкольников, в том числе согласованного воспитания личности и формирования продуктивной социально – ценностной самореализации на всех возрастных этапах. Эти аспекты анализировались в контексте специфики старшего дошкольного возраста как важного периода коммуникативно-личностного развития.

Эти аспекты анализировались в контексте специфики старшего дошкольного возраста как важного периода коммуникативно-личностного развития.

Многие вопросы, касающиеся взаимного влияния процессов происходящих в семье и коммуникативно-личностных особенностей у детей, в течение ряда лет привлекали внимание представителей различных сфер науки: медицины (А. И. Захаров, М. Клаус, Дж. Кеннел, М. Льюис, М. Оден, У. Серз, М. Серз), педагогики (А. Бертин, Н. А. Гительсон, Е. О. Комаровский), в том числе психологов (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, И.М. Марковская, Н.А. Рождественская, Е.О. Смирнова, Н.Ю. Синягина, А.З. Шапиро). А.И. Захаровым была показана взаимосвязь семейного воспитания и невротизации у детей. А.Е. Личко и Э.Г. Эйдемиллером было установлено внутрисемейные отношения в семьях детей с высокой общей физической и вербальной агрессивностью, негативизмом характеризуются нарушением воспитательно-развивающих, хозяйственно-бытовых, супружеских аспектов внутрисемейных отношений. Связь семьи и её влияние на формирование личности ребёнка, обсуждалась в работах зарубежных авторов: А. Адлера, Дж. Боулби, Дж. Болдуина, А. Бандуры, Т.А. Думитрашку, П.К. Керша, Р.У. Ричардсона, В.Сатир, Р. Хесса, В. Шипмана, А. Фрейд, З. Фрейда, Э. Эриксона и других. В данных работах наблюдается тенденция к выявлению степени связи развития

коммуникативных навыков и становления личности дошкольников от характеристики личности родителя.

В более развернутом смысле процесс коммуникативно-личностного становления старшего дошкольника: его поступков, внутреннего стремления приобретения собственного опыта, мировоззрения, направленности характера, способностей, интересов и предпочтений является частью личностного развития, формируемого под влиянием оценок и контроля взрослого, когда старший дошкольник начинает замечать ошибки в своей деятельности и в работе других и в то же время выделять образцы для подражания [1, с. 119]

По утверждению А.В. Петровского, возрастное развитие личности, предполагает наличие двух типов психологических закономерностей, при этом источником выступает противоречие между потребностью личности в персонализации (потребностью быть личностью) и объективной заинтересованностью референтных для человека общностей принимать лишь те проявления индивидуальности, которые соответствуют задачам, нормам, ценностям и условиям развития данных общностей.

С одной стороны закономерности развития личности являются неотъемлемой частью жизнедеятельности индивида в результате вхождения в новые референтные группы, выступающие в качестве институтов его социализации (семья, детский сад, школа, трудовой коллектив и т.д.) и следствием изменения его социальной позиции внутри относительно стабильной группы.

С другой стороны, по утверждению А.В. Петровского, переход на следующую возрастную стадию детерминирован особенностями развития общества, что стимулирует формирование у ребенка соответствующей мотивации. Развитие личности связано с ее самоопределением, с типом и способом разрешения противоречий с социальной действительностью, собственной жизнью, окружающими людьми [2, с. 25].

По авторитетному мнению Л.И. Божович, становление личности ребёнка в дошкольный период, характеризуется не однозначностью, амбивалентностью, двойственностью, что проявляется в переживаниях дошкольника интереса к взаимодействию со взрослыми, сверстниками и одновременно неуверенностью в себе, боязнь вступить в непосредственный контакт с ними. Такое состояние наблюдается в случаях отсутствия у детей достаточного опыта общения и часто ведет к негативным последствиям в личностном развитии ребенка [3, с. 113].

Опираясь на концепцию коммуникативной деятельности М.И. Лисиной важной составляющей изучение общения старшего дошкольника со сверстниками можно считать проблему взаимодействия и общения детей друг с другом. Согласно данной концепции, в целостной практике ребенка имеется тесная связь общения со всеми другими видами деятельности и с его общей жизнедеятельностью. Данный подход заключается в содержательных качественных особенностях общения детей с ровесниками, где общение рассматривается как сложная деятельность, имеющая свои структурные компоненты (потребности, мотивы, цели, задачи и т.д.) [4, с. 145].

Второе направление исследований связано с изучением межличностных отношений детей (Я.Л. Коломинский, А.Д. Кошелева, Т.А. Репина, Т.В. Сенько и др.). В рамках данного подхода выделяются социометрические исследования, направленные на выявление существующих в группе детей предпочтений. Было установлено, что в старших возрастных группах детского сада уже существует относительно устойчивая и дифференцированная система межличностных отношений.

В данном случае речь идет о психологических условиях, в процессе которых актуализируются потенциальные возможности, выражающиеся в коммуникативно-личностном развитии сопровождающиеся формированием социальной идентичности и выраженной тенденции к продуктивным личностным преобразованиям в построении успешной коммуникации.

Психологические условия коммуникативно-личностного развития старшего дошкольника, в настоящее время являются объектом пристального внимания в психологии, в связи с увеличением за последние десятилетия суицидальных склонностей детей и подростков, что на наш взгляд может быть связано с нарушениями в коммуникативной успешности, которая по нашему мнению, может быть детерминирована воспитательной стратегией семьи.

Сложность и многоаспектность психологических условий как предмета исследования коммуникативно-личностного развития побуждает психологов и педагогов к выработке комплексной методологии, способной охватить их как общие, так и специфические особенности.

Вместе с тем, признание важности родителей как потенциальных носителей паттернов общественного сознания добродетелей, идеалов, знаний, морали в контексте культурной картины социума неоспоримо.

Н.А. Гительсон отмечает, что современное развитие социума столкнулось со сложной проблемой утраты традиционных оснований, а переориентации общества на семейные ценности, высветила актуальность восстановления и укрепления родительского и семейного статусов, воспитания семейно-родительских качеств.

Следовательно, изменение взглядов на детство и развитие ребенка как периода интенсивного становления предпосылки психофизиологического развития, способностей ребенка к коммуникативной деятельности, а также интенсивным развитием теории в психолого-педагогическом образовательном пространстве по нашему мнению актуализирует влияние воспитательной стратегии семьи на взаимоотношения старших дошкольников.

На наш взгляд воспитательная стратегия семьи отражает синонимичные в психологической литературе многомерные понятия «стиль родительского воспитания», «тип семейного воспитания», «родительская позиция», но имеет собственную интерпретацию обусловленную включением симбиоза стилей нескольких воспитывающих взрослых.

Таким образом, опираясь на определение А.Я. Варги, **воспитательная стратегия семьи** понимается нами как интегративно – интерактивная целостная система воспитывающих взрослых, включающая в себя разнообразие чувств по отношению к ребенку, поведенческие стереотипы, практикуемые в общении с ребенком, особенности восприятия и понимания характера ребенка, его поступков, детерминированная совокупностью когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов.

Детальное рассмотрение воспитательных стратегий семьи, а также данные эмпирических исследований коммуникативной деятельности и социометрического статуса в отечественной науке послужили основанием для предположений о том, что изучение психологических условий коммуникативно – личностного развития старших дошкольников позволит разработать психолого – педагогическую методику, обеспечивающую психологическое сопровождение оптимизации взаимоотношений старшего дошкольника.

Таким образом, можно обозначить **вторую причину**, которая связана с практическим психолого-педагогическим смыслом.

Психические и личностные особенности детей, специфическая социальная ситуация развития ставят задачу поиска и раз-

работки таких форм психологической работы, которые позволили бы создать условия, необходимые для их позитивного личностного развития и коммуникации.

По авторитетному мнению Е.О. Смирновой, детско-родительские отношения эмоционально значимы, как для ребенка, так и для родителя. В семейных отношениях, с одной стороны, родитель должен уберечь ребенка от опасности, позаботиться о ребенке, а с другой, – дать ребенку опыт самостоятельности во взаимодействии с внешним миром, научить его заботиться о себе самом. Особенность родительского отношения к ребенку заключается в том, что оно меняется в зависимости от возраста ребенка.

Изучение типов семейного воспитания является чрезвычайно важным как для понимания факторов, влияющих на становление личности ребенка, так и для организации психолого-педагогической практики. О значимости данной проблемы свидетельствует тот факт, что многие авторитетные психологические теории не обошли вниманием эту проблему, рассматривая взаимоотношения родителей и ребенка как важный источник детского развития. Это свидетельствует о том, что существует внутренняя зависимость личностного развития ребенка от определенной системы его воспитания.

Таким образом, отец и мать могут правильно, на научной психолого-педагогической основе организовать воспитание своих детей.

Психологическая практика ставит задачи такого совершенствования содержания и методов психолого-педагогического сопровождения воспитательного процесса с детьми, которое будет оказывать положительное влияние на развитие личности ребенка и вместе с тем позволит создать условия необходимые для преодоления нередко встречающихся у дошкольников коммуникативных проблем в межличностных взаимоотношениях со сверстниками.

В связи с этим нами была предпринята попытка организовать экспериментальное исследование, которое проводилось в 2009 – 2011 годах на базе МОУ детские сады № 160, № 180, № 244 г. Волгограда, имеющее под собой основания разработки и апробации развивающей программы, направленной на психологическое сопровождение коммуникативно-личностного развития через оптимизацию психологических условий его структурных компонентов детско-родительских отношений и взаимоотношений старшего дошкольника.

Для выполнения поставленных задач было проведено психологическое исследование в 2009 – 2011 годах. Испытуемыми выступили дети старших групп в возрасте от 6 лет 2 мес. до 7 лет 3 мес. и родители. Общая численность испытуемых составила 340 человек.

В нашем исследовании психологических условий структурных компонентов коммуникативно-личностного развития старших дошкольников в процессе семейного воспитания использовались методики диагностики семей: «Родительское сочинение» В.В. Столина (адаптация Ф.И.Ташёвой); опросник «АСВ для родителей детей в возрасте 3-10 лет» А.Г. Эйдемиллера; «Социометрия» Я.Л. Коломинского; Схема наблюдения за особенностями взаимодействия и общения детей в группе Т.А. Репиной; Беседа с родителями; Анализ журнала регистрации консультативной и диагностической работы психолога МОУ Д/с № 244. Статистическая обработка полученных данных проводилась с использованием метода ранговой корреляции Спирмена метода парного t-критерия Стьюдента, критерия Фишера.

Выбор данного исследовательского инструментария был обусловлен взаимодополняемостью методик, что с нашей точки зрения определено возможностью проверки значимых параметров и учета корреляционных связей между собой на основании результатов теоретического исследования.

Реализация программы психолого-педагогического сопровождения оптимизации взаимоотношений дошкольников основывалась на комплексной системе организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий и включала три основных этапа.

На первом этапе реализовывались организационные и диагностические мероприятия.

Проведя анализ результатов диагностики, обобщив все полученные в ходе исследования данные, мы подошли к выводу, что детско-родительские отношения сказываются как на уровне благополучия старших дошкольников, так и на их отношении к сверстникам, что подтверждает статистическая проверка влияния стиля семейного воспитания в формировании межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста со сверстниками [5, с. 353].

Результаты проведенного исследования показали, что для воспитания ребенка, имеющего неблагоприятный статус в груп-

пе характерно недостаточное использование в стиле воспитания требований, санкций, запретов, предъявляемых ребенку и предпочтение в нем детских качеств, следовательно, воспитательная стратегия семьи определяется высоким удовлетворением его потребностей. Такое воспитание может сопровождаться неразвитостью родительских чувств, проекцией на старшего дошкольника нежелательных качеств самого ребенка и воспитательной неуверенностью родителя. Данные исследования показали, что родители детей из статусной группы «пренебрегаемых» сверстниками в большей степени проецируют на него собственные нежелательные качества. Причиной такого воспитания ребенка нередко бывает то, что в ребенке родитель видит черты характера, которые чувствует, но не признает в самом себе, истинные или мнимые качества у ребенка, такие как агрессивность, склонность ко лжи, негативизм, различные протестные реакции, несдержанность, с которыми родитель «ведя борьбу» извлекает эмоциональную выгоду для себя. Это может быть следствием неразвитости родительских чувств, которое также более характерно для воспитания ребенка из статусной группы «пренебрегаемых».

При воспитании детей из статусной группы «звезд» родители удовлетворяют потребности ребенка, применяют достаточное количество запретов при минимальных санкциях. Стиль воспитания «звезд», характеризуется гармоничностью: устойчивостью, умеренным удовлетворением потребностей ребенка, при предъявлении определенных требований, запретов, санкций, предпочтением в ребенке качеств характерных для его возраста.

Воспитательный процесс детей из статусной группы «предпочитаемых» может сопровождаться расширением сферы родительских чувств и неустойчивостью стиля воспитания. Это может проявляться в том, что родители такого ребенка стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей. Они балуют, стремятся избежать наказаний за проступки, так как не верят в их эффективность. Воспитательная неуверенность родителя проявляется в перераспределении власти в семье между родителями и ребенком в пользу последнего. Девочки способны в большей степени, чем мальчики в такой ситуации добиться для себя больших прав и меньших обязанностей.

Можно сделать вывод, что межличностные отношения старших дошкольников взаимосвязаны с воспитательной стратегией семьи, а именно негармоничный тип стиля воспитания детей статусных групп «пренебрегаемых» и «отвергнутых» предполагает использование минимального количества требований, запретов, санкций. Такое воспитание может сопровождаться неразвитостью родительских чувств, проекцией на ребенка нежелательных качеств самого ребенка и воспитательной неуверенностью родителя. Для воспитания детей, «звезд» и «предпочитаемых» применяют гармоничный стиль семейного воспитания.

Анализ результатов психодиагностических исследований семей позволил сделать вывод о том, что в психологическом сопровождении нуждаются не только дети, но и их родители: им нужно помочь овладеть навыками, которые способствовали бы развитию позитивных детско-родительских отношений.

Второй этап включал комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленных на развитие личностной и коммуникативной сферы.

Психологическое сопровождение основывалась на предположении о том, что межличностные взаимоотношения дошкольников находятся в зависимости от особенностей стиля семейного воспитания. Таким образом, мы видим основную задачу в создании условий, направленных на улучшение взаимоотношений дошкольников к сверстникам посредством расширения знаний детей и их родителей и организация определенной деятельности, где возможно формирование тех или иных умений и навыков.

В родительских группах практикуются разнообразные методы психологического сопровождения: дискуссия, анализ семейных ситуаций, поступков, действий детей и родителей, их коммуникаций в решении проблем, а также специальные упражнения на развитие навыков общения. Основной задачей в родительских группах является изменение неадекватных родительских позиций, улучшение воспитательной стратегии семьи за счет расширения осознанности мотивов воспитания в семье и оптимизации форм родительского воздействия в процессе воспитания детей.

В детских группах использовалась авторская программа «Семь Я». Цель программы – развитие доброжелательного отношения к окружающим, эмоционального благополучия ребенка через прочувствования эмоциональных и физических состояний людей и своего поведения.

В процессе психологического сопровождения используются специально разработанные приемы и методы игровых занятий, содержание которых соответствует исследовательским задачам. На занятиях детям предлагается большой набор средств камнетерапии, в ходе которых реализуется прием содействующий достижению эмоциональной децентрации, активизирующий ресурсы и принадлежность к базовой группе семья.

Изучение смыслообразующего значения психотерапевтических возможностей работы с камнем позволяет нам в рамках подхода аналитической психологии К.Г.Юнга выделить камнетерапию как самостоятельный метод психологического сопровождения, направленный на преодоление внутренних проблем и способствующий развитию собственного «Я».

Камнетерапия представляет собой невербальную и вербальную формы психокоррекции, где основной акцент делается на творческом самовыражении ребенка, благодаря которому на бессознательно-символическом уровне происходит отреагирование внутреннего напряжения и поиск путей развития. Эти образы проявляются в символической форме в процессе создания творческого продукта – композиции из камней.

Метод базируется на сочетании невербальной (процесс построения композиции) и вербальной экспрессии ребенка (рассказ о готовой композиции, сочинение истории, раскрывающий смысл композиции). Служит дополнением к другим методам психотерапевтической работы. Камнетерапия может проводиться с детьми начиная с четырехлетнего возраста.

Созданный ребенком «образ внутреннего мира» отражается во внешнем пространстве в виде символической картины, то есть происходит отреагирования существующих нерешенных проблем.

Игры с камнем позволяют активизировать воображение и выразить возникающие при этом образы. Играющий ребенок может осмыслить содержание бессознательного, создавая каменные образы, так как они способствуют включению неосознаваемых психических содержаний в сознание. Ребенок «отрабатывает» свои символы, свои проблемы и таким образом преодолевает внутренний кризис. С точки зрения юнгианской психологии, происходит самоисцеление, самоисцеление ребенка.

Игры с камнем являются прекрасным средством обогащения сенсорного опыта и средством творческого самовыражения, в процессе занятий ребенок не зависит от своего предыдущего опыта, социального давления и ориентирован на успех, то есть действия не могут быть отнесены к правильным или неправильным, что позволяет ему раскрепоститься и проявить себя.

На третьем этапе осуществлен анализ результатов реализации программы психологического сопровождения на начало и конец экспериментального исследования и соответствия результатов соотношению статусного положения детей в группах показал, что количество «предпочитаемых» увеличилось на 40% и составило 60%, в то же время снизилось количество «пренебрегаемых» на 27% и «отверженных» на 13%.

Родители, принявшие участие в совместных занятиях со своими детьми, при ответах на вопросы опросника «АСВ для родителей детей в возрасте 3-10 лет» менее критично оценили ребенка [6, с. 603].

Программа психологического сопровождения по результатам внедрения оказалась достаточно эффективной. Однако работа должна быть рассчитана на продолжительный срок, её качество зависит от подбора программного материала, учёта возрастных и индивидуальных особенностей детей, предметно-развивающей среды, тесного взаимодействия психолога с семьей.

При обсуждении проблемы коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста возникает необходимость анализа соотношения связи научно-теоретического осмысления психологических условий, в частности обоснование воспитательной стратегии семьи и практического смысла совершенствования содержания и методов психолого-педагогического сопровождения воспитательного процесса с детьми средствами камнетерапии.

Авторская программа «Семь Я» показала качественное преобразование структуры коммуникативной деятельности дошкольников, что согласно концепции М.И. Лисиной составляет основу развития личности ребенка.

Практическое значение данного исследования состояло в том, что его результаты позволили в определенной степени обосновать психологические условия коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, помогли организаторам оптимизировать психолого-педагогического сопровождение воспитательного процесса, создали предпосылки для углубленного изучения этой фундаментальной проблемы.

Библиографический список

1. Савина, Е.А. Родители и дети: психология взаимоотношений / под ред. Е.А. Савиной, Е.О. Смирновой. – М., 2003.
2. Петровский, В.А. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений / В.А. Петровский, М.В. Полевая // Вопросы психологии. – 2001. – № 1.
3. Божович, Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1995.
4. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А.Г. Рузской. – М., 1997.
5. Черняева, А.В. Взаимоотношения детей дошкольного возраста со сверстниками из семей с различным стилем воспитания // Теоретические и практические аспекты развития современной науки: материалы II международной научно-практич. конф. – М., 2011.
6. Chernyaeva, A. Non-standard approach to psychological activities of modern children/ A Chernyaeva// European Science and Technology: 2dn International scientific conference. Bildungszentrum Rdk e.V. Wiesbaden 2012, 30-31 January 2012/ European Science and Technology: materials of the international research and practice conference, Wiesbaden, January 31st, 2012/publishing office «Bildungszentrum Rodnik e.V.». – с. Wiesbaden, Germany, 2012. – Vol. II.

Bibliography

1. Savina, E.A. Roditeli i deti: psikhologiya vzaimootnosheniy / pod red. E.A. Savinoy, E.O. Smirnovoy. – M., 2003.
2. Petrovskiy, V.A. Otchuzhdenie kak fenomen detsko-roditelskikh otnosheniy / V.A. Petrovskiy, M.V. Polevaya // Voprosih psikhologii. – 2001. – № 1.
3. Bozhovich, L.I. Izbranniye psikhologicheskie trudi. Problemih formirovaniya lichnosti / pod red. D.I. Fel'dshyteyna. – M., 1995.
4. Lisina, M.I. Obshchenie, lichnost' i psikhika rebyonka / pod red. A.G. Ruzskoy. – M., 1997.
5. Chernyaeva, A.V. Vzaimootnosheniya detey doskol'nogo vozrasta so sverstnikami iz semej s razlichnim stilem vospitaniya // Teoreticheskie i prakticheskie aspekty razvitiya sovremennoy nauki: materialih II mezhdunarodnoy nauchno-praktich. konf. – M., 2011.
6. Chernyaeva, A. Non-standard approach to psychological activities of modern children/ A Chernyaeva// European Science and Technology: 2dn International scientific conference. Bildungszentrum Rdk e.V. Wiesbaden 2012, 30-31 January 2012/ European Science and Technology: materials of the international research and practice conference, Wiesbaden, January 31st, 2012/publishing office «Bildungszentrum Rodnik e.V.». – с. Wiesbaden, Germany, 2012. – Vol. II.

Статья поступила в редакцию 02.11.12

УДК 37

Shakhbanov Sh.N., Saypuyeva E.B. PRECONDITIONS OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS TO BIOETHICAL EDUCATION OF SCHOOL STUDENTS. On the basis of the analysis of scientific and pedagogical literature preconditions of preparation of students of pedagogical higher education institution – future teachers to implementation of bioethical educational activity locate in school, the terms framework of studied area develops.

Key words: preconditions, vocational training, modern teacher, bioethics, bioethical education.

Ш.Н. Шахбанов, аспирант ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет»,
E-mail: shamil_83@mail.ru; **Э.Б. Сайпиева**, канд. биол. наук, проф., проректор по научно-методической работе ДИПГПК, E-mail: shamil_83@mail.ru

ПРЕДПОСЫЛКИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К БИОЭТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

На основе анализа научно-педагогической литературы обосновываются предпосылки подготовки студентов педагогического вуза – будущих учителей к осуществлению биоэтической образовательной деятельности в школе, развивается терминологический аппарат исследуемой области.

Ключевые слова: предпосылки, профессиональная подготовка, современный учитель, биоэтика, биоэтическое воспитание.

Решение исследовательской задачи – обоснования необходимости подготовки будущих учителей к биоэтическому воспитанию школьников, потребовало выявления предпосылок этого явления.

Экологическое (и его ядро – биоэтическое воспитание) образование признается в настоящее время в качестве одного из действенных средств решения современных проблем человека и окружающей среды, общества и природы, здорового образа жизни самого человека и др. Однако функционирующие системы такого воспитания вызывают нарекания у специалистов и общественности из-за невысокой их эффективности. Потребность скорейшего преодоления различного рода препятствий на пути к достижению целей биоэтического воспитания (организационного, научного, содержательного, дидактического характера и др.) обусловила необходимость обращения к этой проблеме с позиций общенаучного, гуманистического, культурологического и компетентностного подходов.

Биоэтика понимается нами как новое междисциплинарное научное направление, результат взаимопроникновения естественных и гуманитарных наук, результат гуманизации естествознания. Добавим одну мысль: по-настоящему гуманна та наука, которая беспощадно указывает нам на наши недостатки, пороки и заблуждения, помогая тем самым, их преодолению, а по-настоящему гуманна лишь тот учитель, для которого «биоэтические идеалы» и «интеллектуальная честность» превыше всего. Биоэтика – это нравственный регулятив по отношению ко всем

проявлениям жизни. Отсюда, биоэтическое воспитание – это цель, процесс и результат становления личности, обладающей (и владеющей) названным регулятивом.

В качестве важнейшей предпосылки подготовки современного учителя к биоэтическому воспитанию школьников выступают кардинальные изменения, произошедшие в нормативно-правовой базе функционирования современной школы.

В понятия «современная школа» и «современный учитель» мы вкладываем следующее содержание. Прилагательное «современный» трактуется в нашем исследовании как «относящийся к одному времени, к одной эпохе с кем-, или чем-нибудь; стоящий на уровне своего века, не отсталый» [1, с. 731].

Современная школа – это образовательное учреждение общего образования, реализующее основную образовательную программу среднего (полного) общего образования базового и углубленного уровней и отвечающее современным требованиям со стороны государства (ФГОС СОО), общества, личности в части качества общеобразовательной подготовки.

Современный учитель (работник (специалист) в области образования; специальность – отдельная отрасль науки, техники, мастерства или искусства, то же, что профессия [1, с. 731] – обучающийся или выпускник педагогического колледжа или вуза, работник учреждения общего образования, обладающий профессиональными компетенциями (знаниями, умениями, навыками, ценностями), соответствующими требованиям современной школы.

В июне текущего года вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования, который включает в себя совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы среднего (полного) общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию. Стандарт устанавливает требования (личностные, метапредметные, предметные) к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы. Каждая группа требований, особенно личностных и предметных, так или иначе, ориентирует образовательный процесс в школе на формирование экологической культуры школьников, нравственную (ценности, мотивы, смыслы, отношения) основу которой составляет биоэтика. Более того, в стандарте полноправное место занял предмет «Экология». В данной связи, современный учитель (физики, химии, биологии, географии, экологии, физической культуры, ОБЖ, информатики) должен обладать компетенциями, позволяющими осуществлять ему через предметную деятельность те или иные аспекты биоэтического воспитания школьников.

В нашей стране, базовые принципы функционирования школы, заложенные в законодательстве об образовании, ФГОС создают основу для развития современных теоретических и практических подходов к экологическому образованию и биоэтическому воспитанию. Недаром Д.С. Лихачев назвал экологическую проблему – нравственной, этической. По его мнению, требованием времени становится не просто чувство моральной ответственности, но крайне необходима научно-прикладная разработка проблем этики в различных областях [2]. Психолого-педагогической наукой в основном сформирована теоретико-методологическая база для осуществления экологического образования, модернизации профессионального педагогического образования и подготовки учителей к данному виду деятельности, но многие вопросы, связанные с прикладными аспектами биоэтического воспитания подрастающего поколения, остаются нерешенными.

Осуществленный нами анализ литературы [3 и др.], посвященной вопросам биоэтического характера, позволил выделить несколько ключевых проблем:

- категориальный аппарат биоэтики требует развития и большей смысловой определенности;
- биоэтические проблемы реально существуют, как и необходимость их решения;
- назрела необходимость биоэтического воспитания детей и подростков;
- в практике функционирования педагогических систем различного уровня – от федерального до регионального и отдельного учреждения или педагога – отсутствует целенаправленная, системно представленная работа по биоэтическому воспитанию обучающихся. В лучшем случае, в отдельных вузах в рамках курсов специализации изучается курс «Основы биоэтики» [4], который в зависимости от получаемой студентами специальности носит социальную, медицинскую или правовую окраску;
- подавляющее большинство школьных (и вузовских) педагогов не готовы к осуществлению биоэтического воспитания школьников.

Отсюда, важнейшей предпосылкой подготовки будущего учителя к биоэтическому воспитанию школьников, с одной стороны, являлся теоретический и практический опыт (и проблемы), накопленный психологической и педагогической науками

по экологическому образованию, а, с другой – крайне недостаточный опыт по изучению феномена биоэтического воспитания и условий подготовки студентов в системе высшего профессионального педагогического образования.

Обращает на себя внимание еще одна тенденция, складывающаяся в современном российском образовании – это параллельное развитие культурологического и компетентного подходов к построению образовательных систем и процессов.

Современные ориентации отечественного образования на формирование «человека культуры», «человека профессиональной культуры» и одновременно «прагматика», «компетентного специалиста», обуславливают необходимость принципиально иного подхода к формированию целей и содержания образования. А именно – раскрывать их не в понятиях «знание» и «умение», а в понятиях культуры или компетентности. Отсюда биоэтическое воспитание – это не только (не столько) процесс формирования гармонически развитой и профессионально компетентной личности, а становление личности, руководствующейся в своих действиях экоцентрической (биоцентрической) моралью, оценивающей потребности каждого живого существа по справедливости и учитывающей их в своей деятельности. Вычлениению биоэтического воспитания в качестве нравственного приоритета экологической педагогики, происходит под влиянием развивающихся социально-педагогических процессов-предпосылок. В современной российской школе необходимы не только процессы демократизации, обновления учебного процесса, но и возникает необходимость актуализации общечеловеческих нравственных ценностей: совести, добра, справедливости, милосердия, духовности, человеческого достоинства, т.е. всего того, что составляет гуманитарный базис образования, который совпадает во многих аспектах с базисом биоэтического воспитания.

Данные, полученные в результате проведенного теоретического анализа предпосылок, во-первых, подтвердили наше предположение о необходимости (обязательности) подготовки будущих учителей к биоэтическому воспитанию школьников и, во-вторых, позволили пересмотреть некоторые традиционные этические принципы и императивы и сформировать новые:

- 1) принцип биоэтизации морали, предполагающий что отношение людей ко всему живому должно детерминироваться не только материально-экономическими, правовыми или административными предписаниями, но и нравственными нормами, приобретает форму «биоэтического долга» и «биоэтической совести»;
- 2) принцип благоговения перед жизнью, выступающий сегодня только принципом биоэтики, должен выдвигаться как необходимый общеэтический принцип;
- 3) принцип моральной биоэтической свободы и ответственности, определяющийся степенью познания их социоприродных закономерностей и возможного овладения и «манипуляции» ими;
- 4) биоэтический императив – принцип, представляющий объективное требование – поведения (включая народонаселение, производство, потребление пищи) людей, ответственных за использование достижений научно-технического прогресса.

Таким образом, выбор стратегии и путей развития современного образования и ключевых аспектов подготовки современного учителя предполагают осмысление и решение актуальных биоэтических проблем, которые возникают из факта вмешательства современной науки в глубинные биологические процессы.

Библиографический список

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1994.
2. Лихачев, Д.С. Экология – проблема нравственная // Наше наследие. – № 1.
3. Золотухина-Аболина, Е.В. Современная этика: учеб. пособие для студентов – М., 2005.
4. Шахбанов, Ш.Н. Основы биоэтики: программа элективного курса / Ш.Н. Шахбанов, Э.Б. Сайпуева. – Махачкала, 2011.

Bibliography

1. Ozhegov, S.I. Tolkoviyj slovarj russkogo yazihka / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. – M., 1994.
2. Likhachev, D.S. Ehkologiya – problema nravstvennaya // Nashe nasledie. – № 1.
3. Zolotukhina-Abolina, E.V. Sovremennaya ehika: ucheb. posobie dlya studentov – M., 2005.
4. Shakhbanov, Sh.N. Osnovih bioehtiki: programma ehlektivnogo kursa / Sh.N. Shakhbanov, Eh.B. Sayipueva. – Makhachkala, 2011.

Статья поступила в редакцию 02.11.12

УДК 796.011.3+373

Shvaleva T.A. REALIZATION OF PLAYING TECHNOLOGY IN PHYSICAL UPBRINGING OF CHILDREN UNDER SCHOOL AGE. Some changes took place in the system of preschool education. Educators got wide opportunities for innovation search, working out new technologies and introduction of experimental research into practice of preschool educational establishments. Playing technology makes pedagogical conditions for upbringing, development and education of children because today children must be not only healthy, but also physically and intellectually developed, with the great reserve of creative potential which has complex character.

Key words: playing technology, playing model, complex tasks, moving abilities, physical qualities, moving skills.

Т.А. Швалева, канд. пед. наук, доц., зав. каф. физической культуры и спорта, Хакасский гос. университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: shvaleva-t@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Игровая технология создает педагогически творческие условия для воспитания, развития и обучения детей, так как сегодня они должны быть не только здоровыми, но и физически и интеллектуально развиты, с большим запасом творческого потенциала, носящего комплексный характер.

Ключевые слова: игровая технология, игровые модели, комплексные задания, двигательные способности, физические качества, двигательные умения и навыки.

Многими учеными (В.К. Бальсевич, Л.Н. Волошина, Т.И. Осокина, А.П. Усова и др.) доказано, что игровые занятия с дошкольниками создают благоприятные условия для их активного, личностного развития, порождая новое отношение к предмету игровой деятельности, где целевой установкой являются способы реализации двигательных заданий.

Исследованиями А.В. Кенеман и Д.В. Хухлаевой доказано, что наблюдения за детьми в процессе занятий дают возможность педагогу уяснить индивидуально-типологические особенности детей, учитывать показатели силы, уравновешенности и подвижности нервных процессов. Как показатель уравновешенности – настроение детей, спокойное поведение при конфликтах, равномерность в протекании игровой деятельности и легкость перехода к другим видам деятельности, способность двигаться в быстром темпе это зависит от работы центральной нервной системы [1, с. 53]. По мнению Э.Я. Степаненковой, индивидуальные возможности детей развиваются в процессе обучения. Дети овладевают изучаемым материалом в процессе собственной активной деятельности при столь же активной направляющей работе взрослых. Таким образом, достигается результат в формировании механизма мотивационно-потребностного компонента: ценностных ориентаций, мотивов потребностей ребенка, готовности его использовать свои знания, умения и способности для решения двигательных задач [2, с. 295].

При обучении детей упражнениям игровая деятельность носит активный, творческий характер, вызывающий целостную реакцию организма. Она проходит с участием всех функциональных систем организма, при ведущей роли психических процессов и деятельности мозга. Она отличается сложностью и многообразием движений. Изменчивость игровых условий требует постоянного приспособления движений к новым условиям, совершенствует ловкость, развивает способность осваивать ранее неизвестные движения. Игровые задания протекают в рамках определенных целевых установок, достижение которых служит побуждающим мотивом действий играющих. Постоянная изменчивость и широкая вариативность условий – одна из самых характерных особенностей творческой деятельности ребенка. Каждое действие играющих носит ответный характер и является следствием отражения в его сознании изменений в окружающих условиях. Следовательно, постоянный выбор наилучшего решения является основным содержанием творческой игровой деятельности. Для действий играющих характерна свобода выбора и одновременно необходимость подчинять этот выбор определенным условиям, но эти ограничения не связывают инициативу, а лишь направляют выбор в определенное русло. Для творческой игровой деятельности типичны разнообразные взаимоотношения между играющими. Достижение целей игры обязательно предполагает сотрудничество между ними. Подчинение этому условию основано на соблюдении морально-этических норм поведения. Отмечая разнообразное содержание игровой деятельности, ее свойств, характера, следует подчеркнуть, что общим во всех играх является творчество. Твор-

ческая деятельность свойственна только человеку, она всегда социальна по содержанию и выражает свободу личности.

Разнообразные способы достижения цели в игровой ситуации, относительная самостоятельность действий, отсутствие жесткой регламентации предоставляют детям возможность широкого выбора способов деятельности, развития творческих, двигательных и умственных способностей [3, с. 14].

В связи с этим, актуальным является поиск эффективных средств создания педагогически целесообразной среды, включая факторы направленного воздействия на детский организм с целью физического, духовного и умственного развития.

Наиболее ценным и перспективным в свете обозначенных проблем представляет использование физического воспитания. Однако, есть основания считать, что воспитательный и развивающий потенциал игровых занятий все еще полностью не раскрыт. Так, до настоящего времени остаются не исследованные проблемы использования игровой технологии как метода обучения в физическом воспитании дошкольников. Это объясняется, в первую очередь, недостаточной разработанностью новых подходов к формированию содержания занятий игрового характера, а также отсутствием научно-разработанной игровой технологии как метода обучения физического воспитания дошкольников.

К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблин, Г. Гейс, В. Коскарелли, которые рассматривают отдельные теоретические и практические аспекты инновационных процессов как процессов изменения в системе образования на основе различных педагогических технологий. Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к образованию отражена в научных трудах В.П. Беспалько, Ю.К. Бабанского, П.Я. Гальперина, Л.Я. Зориной. В исследованиях М.В. Кларина обобщаются и анализируются инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике. Основы теории инновационных процессов в сфере воспитания изложены в диссертации С.Д. Полякова. Н.Ф. Талызиной, А.Г. Ривина, Л.Н. Ланда, П.М. Эрднивина. В научной литературе педагогические технологии могут быть представлены как технология обучения, технология образования и технология воспитания. Любая деятельность, отмечает В.П. Беспалько, может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология на науке. В нашей работе за основу игровой технологии взяли педагогическую технологию В.А. Сластенина. По его мнению, понятие «технология» можно представить как совокупность последовательно реализуемых технологий передачи информации, организации учебно-познавательной и других видообразующей деятельности, стимулирования активности воспитанников, регулирования и корректирования хода педагогического процесса, его текущего контроля [4, с. 371].

Выше приведенные положения о педагогических технологиях, позволяют сделать ряд заключений о том, что технология

является сложным многоаспектовым творческим процессом. Она определяет широкий комплекс действий, направленный на выбор способов, приемов, средств с учетом уровня развития способностей детей, их физического состояния. Мы предполагаем, что в основе игровой технологии лежит:

- представление о передаче информации, которое основывается на знаниях;
- стимулирование к активности действий детей в процессе обучения;
- организацию деятельности, обеспечивающей прочность знаний, умений и навыков;
- готовность детей к их актуализации в соответствии с требованиями и задачами;
- установка на формирование новых двигательных навыков и умений;
- прочность усвоения навыков;
- обеспечение системы контроля.

Однако, лишь в единичных случаях работ (Н.А. Ноткина, 1980, М. Рунова, 2000, Л.Н. Волошина, 2004) из списка рассмотренной нами литературы авторы напрямую затрагивают проблему формирования игровой технологии (ИТ). Современные требования к подготовке специалистов в области физического воспитания, а также опыт преподавания в вузе показывает, что при разработке технологии обучения необходимо уделять особое внимание формированию у будущего специалиста знаний об игровых технологиях.

Цель нашего исследования – создание структурированной игровой технологии как метод физического воспитания старших дошкольников.

Задачи исследования: разработать научно-методическое сопровождение технологии, разработать игровые модели, определить содержание моделирования, выявить и апробировать различные варианты игровых форм технологии и определить влияние их на двигательную подготовленность дошкольников и функциональное развитие и овладение детьми игровыми навыками.

Представляем разработанную нами структуру игровой технологии (ИТ). Она включает два блока: внешний и внутренний. Внутренний блок используется для управления процессом обучения и воспитания, а внешний – для построения такой технологии. Внешний блок включает: а) приоритетную цель; б) исходящие из нее задачи; в) организационно-педагогические условия; г) функции ИТ; д) результат применения ИТ. Внутренний блок составляет: а) моделирование содержания; б) новые подходы к обучению; в) организационно-методическую основу обучения игровым упражнениям; г) творческую направленность педагогическим процессом; д) виды игровых заданий. Все компоненты внешнего и внутреннего блоков взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Одним из компонентов технологии является моделирование содержания занятий, которое мы рассматриваем как процесс исследования объектов познания на их моделях. Разработанные различные игровые модели «Познайка», «Поиграйка» и «Всезнайка» построены на реально существующих предметах и явлениях, каждая из которых имеет свое назначение, задачи, содержание, технологию обучения, форму обратной связи, методическое обеспечение. Игровые модели построены с учетом физиологических закономерностей формирования двигательных навыков. Игровые задания все систематизированы и имеют свою нумерацию и иллюстративный материал. Содержание модели «Познайка» составляют теоретические сведения о ценностях физической культуры и спорта, здоровом образе жизни, о строении тела человека, о гигиене и др. В основу модели «Поиграйка» заложена базовая школа движений. Модель «Всезнайка» способствует комплексному развитию детей.

Мы представляем модель: «Всезнайка». В ее игровое пространство поместили комплексные задания с целью проверки и закрепления знаний из других видов дошкольных методик: развитие речи, формирование математических представлений во взаимосвязи с задачами физического воспитания. Например, из серии занятий «Школа Ма-ка-ка». Стихотворный текст, связанный с сюжетом занятия соответствовал двигательным действиям и вызывал не только восторг и удовольствие, но и заставлял детей фантазировать и выполнять творчески задания. На занятии «Геометрические фигуры» дети закрепляли знания о круге, линии, квадрате, кривой, а также совершенствовали основные виды движений и прыжковые упражнения в разных сочетаниях, развивали ориентировку во времени и в пространстве, преодолевали препятствия разного характера.

В содержание модели мы включаем *игры-задания*, которые основаны на групповом двигательном решении, развивающие сообразительность и творчество на занятиях. Например,

в движении дети выполняли упражнения каждой подгруппой по заданию воспитателя, а на сигнал название предмета: «буква А» или цифра «10», игроки каждой колонны должны двигательным образом изобразить этот предмет. На следующий сигнал педагог говорит название другого предмета «лесенка» или «дерево» и т.д. Чья подгруппа быстрее выполнит задание [5, с. 26].

Использование карточек-заданий. На карточке нарисованы предметы: мяч, площадка, сетка, стойки. Детям нужно из этих предметов составить игровое задание и имитировать. На другой изображены классики, плитки, скакалка и т.д. Такие задания способствовали развитию творчества у детей; формировали наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Реально-условная ситуация таких заданий помогала ребенку создать и воспроизвести соответствующий ему жизненный или сказочный образ.

Составление «классификационное дерево», направлено на развитие логического мышления. Оно позволяло наглядно представить родо-видовую иерархию понятий. Выполняя эстафету, дети собирали (с помощью дидактического материала) дерево для понятий «человек» (родовое), «мужчина» и «женщина», «ребенок», «девочка», «мальчик», «бабушка», или части тела и т.д. В другом случае дети собирали дерево «дом» (земля, дерево, бревно, гвозди, стекла, стены, крыша) и др. Выполнение таких игровых заданий способствовало развитию у дошкольников логического мышления и творческого воображения [5, с. 37].

Схемы-задания предназначены для развития самостоятельности. Например, на карточке изображено 10 рукавичек, на каждой свой рисунок. Задание: ребенок в эстафете по «дороге прыгая с кочки на кочку» должен собрать парные рукавички с кочек с одинаковым рисунком. На другой карточке изображены цифры в хаотичном порядке, ребенку необходимо, прыгая через «луки», расположенные в разных местах спортивного зала собрать «цифры» по порядку [5, с. 38].

Комбинированные задания. На карточке изображено два рисуночных задания: первое – выполнение физического упражнения, второе – математическое. Первое – набивание мяча об пол, второе – вписать цифрой в нарисованный телефон количество набитых мячей об пол. Цифры помогают вписать воспитатель [5, с. 40].

В итоге, использования таких заданий в физкультурных занятиях, у детей повышался интерес и творческая инициатива, а также развивалась самостоятельность в решении двигательных задач. Наши исследования подтверждают, что использование этих моделей направлено на развитие физических, умственных и творческих способностей у детей. Особенностью наших занятий является использование новых подходов к обучению, которые в ходе экспериментальной работы выявили положительные результаты. Это касается не только сюжетных занятий. Одним из вариантов нового подхода к обучению явилось использование трафаретов, которые дети одевали на себя. Они представляют дидактическим материалом, на котором нарисованы в одном случае – буквы (когда занятие связано с методикой развития речи), в другом – цифры, в третьем изображены предметы или явления природы, характерные для времени года. В четвертых, на трафаретах нарисован различный инвентарь для видов спорта: баскетбол, футбол, волейбол, ракетка, шарик, шайба и др. В пятом – части тела человека и люди разного возраста. Например, представляем на трафаретах времена года – «зима», на одном трафарете изображены санки, на другом елка, на третьем – коньки, лыжи и т.д. Дети играют в «Догонялки» и на сигнал «Зима!» построить круг из предметов, относящихся к зиме.

Другим вариантом нового подхода является внедрение в образовательный процесс игротехники. Например, «Птичий базар» или «Городской лабиринт», которое построено на ориентировку в пространстве, где дети находили месторасположение различных построек города (парк, магазин, рынок, дорога, фонтан и т.д.) и от них путь к своему дому или детскому саду. В третьем случае, использовали задания-ответы, которые прогнозировали результаты обучения.

Одним детям предлагали помощь в усвоении заданий, другим способствовали укреплению веры в себя и принятие самостоятельных решений в двигательных задачах, третьим, в выработке сдержанности, регулировании поведения в коллективе. Учитывая анатомо-физиологические задатки, особенности анализаторных систем, повышенной чувствительности к музыке, движениям позволяло выявлять склонности детей в каждом отдельном случае. На основании этих показателей мы определяли задачи, содержание и методы индивидуальной работы с ребенком.

Итак, можно сделать вывод, во-первых, разработанное нами научно-методическое сопровождение игровой технологии и ее

модели, успешно решают задачи физического воспитания. Во-вторых, применение новых подходов в обучении ускорили процесс формирования двигательных навыков и умений и воспитание физических качеств. В-третьих, на занятиях дети закрепили теоретические знания из других методик дошкольного воспитания: развивали речевые и изобразительные навыки, расширяли простейшие математические действия, учились счету, т.е. такие занятия способствовали комплексному развитию детей. По нашему мнению, данный материал можно применять

в массовом опыте дошкольного образовательного учреждения.

Проведенная опытно-экспериментальная работа исследования показала свою эффективность. Создание и реализация игровой технологии и ее игровых моделей в занятиях позволяют статистически достоверно улучшать в экспериментальной группе следующие характеристики: функциональные показатели ($p < 0,05-0,001$); двигательную подготовленность ($p < 0,01-0,001$); сформированность навыков владения отдельными игровыми элементами ($p < 0,05$).

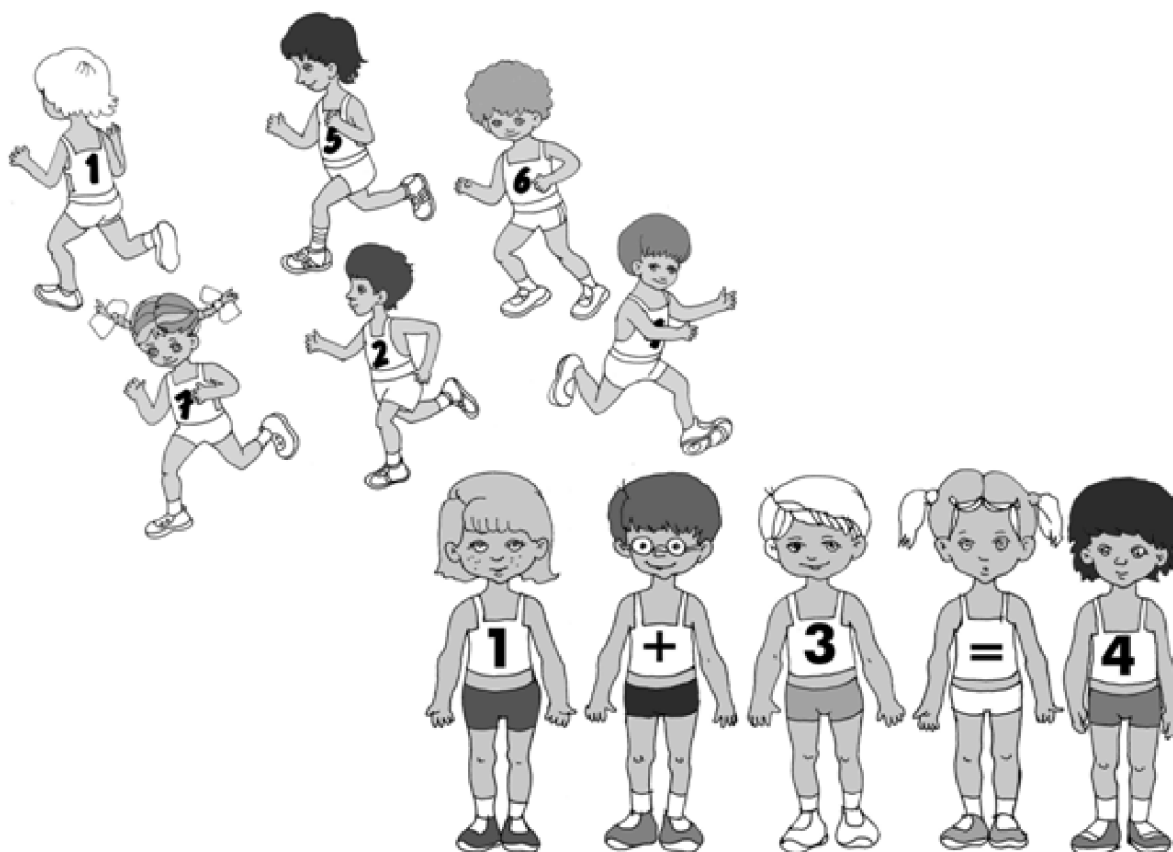
ПРИЛОЖЕНИЕ

Подвижная игра «Листопад»

Цель: развитие координационных способностей, закрепление знаний о форме листьев деревьев. **Содержание:** На груди у одних детей трафареты с листочками березки, у других – рябины, у третьих, клена. После выполнения игровых заданий, на сигнал ведущего (или окончания музыкального сопровождения) игроки быстро бегут к своему «дереву». Выигрывает та команда, «дереву» которой быстрее всех соберет свои «листочки». Игра повторяется несколько раз.

Карточка–задание № 4 «Поймай цифры»

Цифры бегают по кругу быстро, ловко друг за другом. «Единичка» прискакала, «Тройка» следом прибежала. «Плюсик» втерся между ними, а что получится за ними?



Подвижная игра «Кто где живет?»

Цель: формирование ориентировки в пространстве, коммуникативных способностей, закрепление знаний о домашних и диких животных. На детей надеты трафареты с изображением животных: домашних и диких. Дети играют в догонялки. По сигналу воспитателя, играющие должны построиться в два круга, взявшись за руки или убежать в свои «Домики». В одном круге строятся дети с изображением диких, а в другом – домашних животных. Чей круг быстрее соберет своих животных. В другом случае в одном «доме» собираются дикие животные, а в другом домашние.

Игра «Поймай буквы!» или «Чья команда вперед составит слово»

1. Мы играем в догонялки, ловим буквы на площадке. «Миша», «Саша» – стройся в ряд, мы умеем все читать. (Рис. 2)

Игра «Порядковый счет». Задание №7

Игровое задание «Порядковый счет»

По порядку разложи и обратно убеги, кто из вас не ошибется, тот и в счете не сойдет. Впереди конец пути, ждут медали к чьей груди! (Рис. 3)

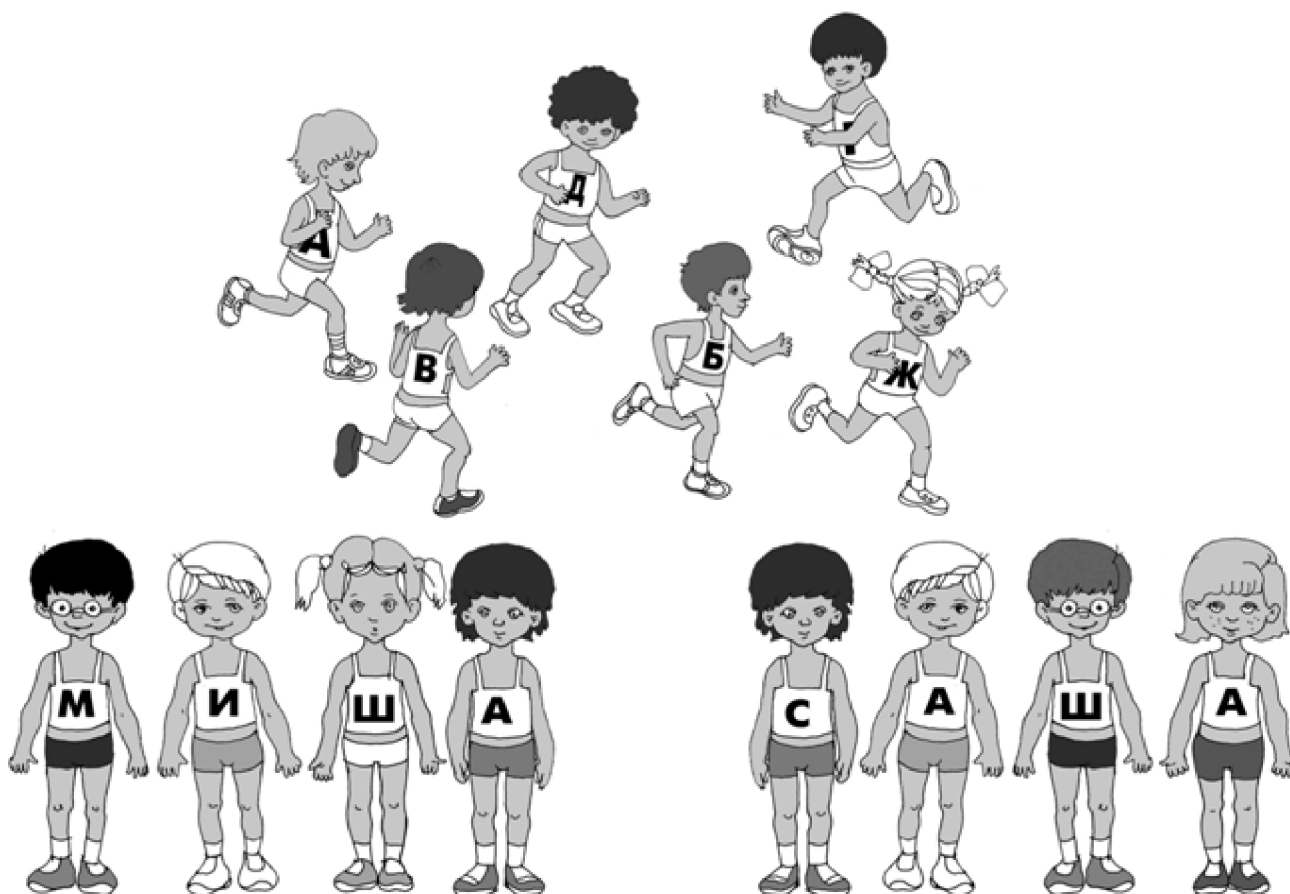


Рис. 2.

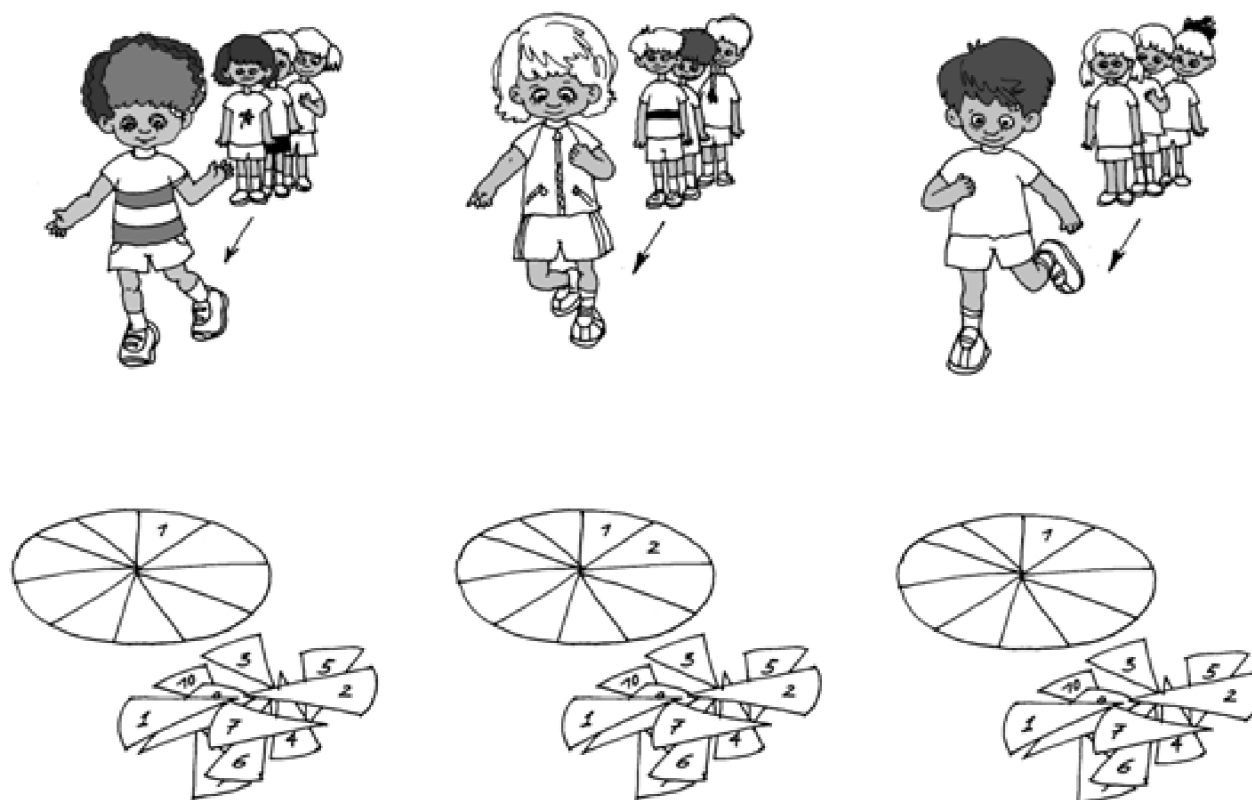


Рис. 3.

Библиографический список

1. Кенеман, А.В. Теория и методика физического воспитания дошкольного возраста: учебник / А.В. Кенеман, Д.В. Хухлаева. – М., 1985.
2. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: учебное пособие. – М., 2007.
3. Швалева, Т.А. Теория игры и игрового метода: учебное пособие для студентов. – Абакан, 2007.
4. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М., 2007.
5. Швалева, Т.А. Игра. Творчество. Ребенок: учебное пособие для студентов. – Абакан, 2007.

Bibliography

1. Keneman, A.V. Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya doshkol'nogo vozrasta: uchebnik / A.V. Keneman, D.V. Khukhlaeva. – M., 1985.
2. Stepanenkova, E.Ya. Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i razvitiya rebenka: uchebnoe posobie. – M., 2007.
3. Shvaleva, T.A. Teoriya igr i igrovogo metoda: uchebnoe posobie dlya studentov. – Abakan, 2007.
4. Slastenin, V.A. Pedagogika / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyanov. – M., 2007.
5. Shvaleva, T.A. Igra. Tvorchestvo. Rebenok: uchebnoe posobie dlya studentov. – Abakan, 2007.

Статья поступила в редакцию 09.11.12

УДК 37.032

Shiryaev A.N. IMPLEMENTATION OF A SPECIAL COURSE AS A CONDITION OF FORMATION OF READINESS OF CADETS TO THE SERVICE AND COMBAT ACTIVITIES IN THE SPECIAL FORCES OF INTERNAL TROOPS. In article the special course as one of pedagogical conditions of formation of readiness of the cadet to SBD in divisions of a special purpose of internal troops is considered.

Key words: cadet, pedagogical condition, service and combat activities, special course, readiness formation.

А.Н. Ширяев, зам. начальника каф. огневой подготовки Новосибирского военного института внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: shiryaev-69@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ СПЕЦКУРСА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ К СЛУЖЕБНО-БОЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДРАЗДЕЛЕНИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК

В статье рассматривается специальный курс как одно из педагогических условий формирования готовности курсанта к служебно-боевой деятельности в подразделениях специального назначения внутренних войск.

Ключевые слова: курсант, педагогическое условие, служебно-боевая деятельность, спецкурс, формирование готовности.

В ходе обучения курсантов идет процесс систематического накопления, переработки и использования разнородной информации, создающей предпосылки к интеграции знаний. В этих условиях интегративная сущность и содержание высшего военного образования предопределяются самой жизнью, изменением содержания и структуры, ее функций и задач. Качество профессиональной подготовки курсанта определяется не только знаниями и умениями, но и уровнем овладения служебно-боевой деятельностью¹ подразделений специального назначения, способностью решать интегративные служебно-боевые задачи.

В связи с этим в качестве одного из условий формирования готовности курсанта к СБД в подразделениях специального назначения, на наш взгляд, следует рассматривать проектирование и реализацию в образовательном процессе в военных образовательных учреждениях высшего профессионального образования² спецкурса «Служебно-боевая деятельность офицеров внутренних войск в подразделениях специального назначения» в основе которого интегративный подход.

Философский энциклопедический словарь трактует интеграцию как сторону процесса развития, которая связана с объединением в целое прежде разнородных частей и элементов [1]. Еще одно весьма близкое определение: интеграция – это объединение каких-либо частей в целое; термин употребляется для характеристики процессов взаимосвязи ранее автономных элементов в те или иные совокупности [2].

Таким образом, в общем смысле интеграция определяется как единство, объединение в целое каких-либо элементов, восстановление какого-либо единства [3]. В педагогических исследованиях под интеграцией понимается процесс формирования целостности знаний, способов и видов деятельности, ценностных отношений, а также результат этого. Известно, что понятие «интегративность» характеризует состояние, «интегральность» – свойство целостного образования, понятие «механизмы интеграции» – систему последовательно связанных звеньев, обеспечивающих процесс формирования целостности [4].

В педагогической литературе опубликованы работы, в которых раскрываются методологические, педагогические, дидактические аспекты проблемы интеграции: Б.С. Гершунский, В.С. Шубинский – воздействие интеграции на развитие педагогической науки [5; 6]; В.Н. Максимова, В.Н. Федорова – влияние происходящих в науке процессов интеграции на обучение [7]; Ю.С. Тюнников – методика выявления и показа интеграционных процессов в учебно-воспитательной работе [6]; А.А. Пинский – минимизация полипредметности через интеграцию учебных дисциплин [8]. В трудах А.П. Беляевой, М.Н. Берулавы, А.А. Кирсанова, Ю.С. Тюнникова рассмотрены противоречия, объективные закономерности, предпосылки, определяющие интеграционные процессы, принципы и типы интеграции, механизмы взаимодействия учебных дисциплин [4; 6; 9; 10].

Под интегративными учебными курсами нами понимаются те учебные курсы, которые изучаются с целью расширения и углубления межпредметных знаний, их обобщения и систематизации, а также формирования межпредметных учебно-познавательных умений и решения каких-либо иных образовательных проблем, основанных на проявлениях межнаучной интеграции.

И.Ю. Алексашина основную задачу построения интегрированного учебного курса видит в определении «фактора (интегратора) – доминанты, ведущей к организации определенных компонентов в систему, обнаружению специфических оснований возможных связей между ними. Вместе с тем «системообразующий фактор существенно меняет функциональное назначение знания». Таким образом, основанием построения интегрированного курса должна стать система ведущих идей, в отличие от линейного курса, который строится на системе понятий [3].

В связи с этим предполагается, что спецкурс «СБД офицеров ВВ в подразделениях СпН» должен включать в себя основные знания по различным дисциплинам, традиционно преподаваемым в военном институте. Причем эти знания должны быть организованы так, чтобы представлять собой систему, а не разрозненные отрывочные фрагменты.

Спецкурс «Служебно-боевая деятельность офицеров внутренних войск в подразделениях специального назначения» направлен: на углубление связей между предметами; систематизацию и обобщение знаний о СБД подразделений специального

¹ далее СБД

² далее ВОУВПО

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН СПЕЦКУРСА
«Служебно-боевая деятельность офицеров внутренних войск в подразделениях специального назначения»

№ п/п	Наименование раздела, темы	Вид занятий				
		Лекция	Групповое	Практическое	Семинар	Всего
1.	РАЗДЕЛ 1 «Профессиональное становление и развитие офицера спецназа ВВ МВД России»		2	14		16
1.1.	Тема № 1. Структура СБД подразделений специального назначения		2			2
1.2.	Тема № 2. Целеполагание и планирование СБД подразделений специального назначения			2		2
1.3.	Тема № 3. Технологический этап деятельности. Реализация принятого решения			2		2
1.4.	Тема № 4. Анализ результатов СБД подразделений специального назначения			2		2
1.5.	Практикум по решению профессиональных задач			8		8
2.	РАЗДЕЛ 2 «Общая характеристика СБД подразделений специального назначения»	4	8	2	2	16
2.1.	Тема № 5. СБД подразделений специального назначения как социально-психологическое явление	2			2	4
2.2.	Тема № 6. Основные виды СБД подразделений специального назначения		8			8
2.2.1	Занятие 1. Управленческая деятельность офицера спецназа внутренних войск		2			2
2.2.2.	Занятие 2. Педагогическая деятельность офицера спецназа внутренних войск		2			2
2.2.3.	Занятие 3. Административно-хозяйственная деятельность офицера спецназа внутренних войск		2			2
2.2.4.	Занятие 4. Социально-правовая деятельность офицера спецназа внутренних войск		2			2
2.3.	Тема № 7. Профессионально обусловленные требования к личности офицера спецназа внутренних войск МВД России	2		2		4
3.	РАЗДЕЛ 3. Организация процесса СБД подразделений специального назначения	2	4	2		8
3.1.	Тема № 8. Особенности и перспективы развития профессии офицера спецназа внутренних войск МВД России в современных условиях	2				2
3.2.	Тема № 9. Основы самообразования и саморазвития офицеров спецназа внутренних войск МВД России		2			2
3.3.	Тема № 10. Профессиональное развитие и карьера офицера спецназа внутренних войск МВД России		2	2		4
ИТОГО		6	14	18	2	40

назначения; развитие целостного профессионального мышления за счет решения познавательных и практических задач, требующих комплексного применения знаний из различных дисциплин; личностную ориентацию профессиональной подготовки, обеспечивающую более тонкий подход при формировании у курсантов интереса к СБД в подразделениях специального назначения, собственно профессиональной мотивации.

При проектировании данного спецкурса мы исходили из того, что по отношению к некоторым военно-профессиональным дисциплинам он является интегративным, обобщающим курсом. Спецкурс основан на знаниях, приобретенных в процессе изучения дисциплины огневой подготовки, дисциплины служебно-боевого применения ВВ, дисциплины организации морально-психологического обеспечения, дисциплины математических методов в профессиональной деятельности и т.д., и способствует их расширению и углублению.

Цель этого спецкурса – сформировать у курсантов целостное представление о СБД подразделений специального назначения, навыки целесообразной организации практической деятельности, умения соотносить свои личностные качества с требованиями СБД подразделений специального назначения, целенаправленно осуществлять свое личностное и профессиональное развитие.

Для достижения этой цели мы выделили основные задачи спецкурса:

- сформировать у курсантов представления о структуре и видах СБД подразделений специального назначения;
- ознакомить курсантов с видами СБД подразделений специального назначения, задачами и методами их работы, а также с требованиями, которые эта деятельность предъявляет

к личности офицера спецназа; сформировать навыки самопознания и самооценки;

- сформировать у курсантов умения и навыки целесообразной организации практической деятельности;
- сформировать у курсантов представление о процессе их профессионального становления, обучить основам самовоспитания и проектирования профессиональной карьеры.

В основу спецкурса «Служебно-боевая деятельность офицеров внутренних войск в подразделениях специального назначения» нами положена следующая совокупность ведущих идей:

- идеи предметности, развития, изменчивости и системной организации СБД в подразделениях специального назначения;
- идея целостности теории и практики;
- идея о том, что СБД в подразделениях специального назначения – это часть жизни офицера спецназа, во многом определяющая его социальный статус, образ жизни, характер;
- идея об универсальном обобщенном характере организации процесса практической деятельности;
- организация процесса практической деятельности: этапы организации деятельности, постановка цели и задач, анализ ситуации, принятие решения, реализация конкретных действий, анализ результатов и их корректировка;

Проектирование спецкурса «Служебно-боевая деятельность офицеров внутренних войск в подразделениях специального назначения» осуществлялось на основе проблемно-комплексной теории отбора содержания образования, способствующей обеспечению связи процесса обучения с реальной действительностью, способностью ориентироваться в ней, созданием технологий разрешения профессиональных проблемных ситуаций.

Выделенные нами основные идеи и понятия обуславливаются как методическими требованиями, так и содержанием процесса военно-профессиональной подготовки курсанта к СБД в подразделениях специального назначения, что, в свою очередь, способствует организации целостности процесса преподавания военно-профессиональных и специальных дисциплин. Включение в содержание спецкурса элементов содержания гуманитарных дисциплин позволяет создать широкое образовательное поле, в котором курсант может получить целостное представление о месте и роли СБД подразделений специального назначения в системе общественных отношений, выделить существенные особенности этой деятельности и соответствующие им качества личности, что в целом может способствовать формированию в дальнейшем индивидуального стиля данной деятельности.

Поставленные задачи потребовали построения определенной логики изложения спецкурса «Служебно-боевая деятельность офицеров внутренних войск в подразделениях специального назначения», в котором мы выделили три основных раздела, составляющих программу спецкурса. Данный спецкурс включает три раздела, составляющих 40 часовую программу: раздел 1 – «Профессиональное становление и развитие офицера спец-

наза ВВ МВД России», раздел 2 – «Общая характеристика СБД подразделений специального назначения», раздел 3 – «Организация процесса СБД подразделений специального назначения».

Таким образом, реализация спецкурса «Служебно-боевая деятельность офицеров внутренних войск в подразделениях специального назначения» раскрывает перед курсантом целостную картину СБД в подразделениях специального назначения, дает знания о наиболее общих способах ведения СБД, показывает место, занимаемое военно-профессиональными знаниями и умениями и их роль в СБД подразделений спецназа. Заметим также, что спецкурс является условием актуализации знаний курсантов о СБД подразделений специального назначения, он способствует их активному расширению, актуализации потребности в самосовершенствовании, самореализации через СБД подразделений специального назначения, порождает стремление к самооценке, сопоставлению своих способностей с требованиями СБД подразделений спецназа. Тем самым реализация спецкурса «Служебно-боевая деятельность офицеров внутренних войск в подразделениях специального назначения» может стать действенным педагогическим условием формирования готовности курсанта к СБД в подразделениях специального назначения.

Библиографический список

1. Философский энциклопедический словарь. – М., 1999.
2. Кемеров, В.Е. Современный философский словарь. – М.; Екатеринбург, 1996.
3. Алферов, А.М. Социально-психологический анализ набора курсантов в ТАИИ // Научно-технический сборник. – Тула, 2003. – № 20.
4. Беловолов, В.А. Профессиональная деятельность офицера ВВ МВД России как психолого-педагогическое явление / В.А. Беловолов, С.В. Бунин, Е.М. Левин // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 10.
5. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М., 1998.
6. Шубинский, В.С. Человек как цель воспитания // Педагогика. – 1992. – № 3, 4.
7. Максимова, В.Н. Аксиологическая теория в контексте проблемы качества образования // Педагогика. – 2002. – № 2.
8. Дик, Ю.И. Интеграция учебных предметов / Ю.И. Дик, А.А. Пинский, В.В. Усанов // Советская педагогика. – 1987. – № 9.
9. Берулава, М.Н. Интеграция содержания общего и профессионального обучения в профтехучилищах: теоретическо-методологический аспект / под ред. А.А. Плинского. – Томск, 1988.
10. Кирсанов, А.А. Личностно-ориентированная профессиональная подготовка специалистов. – М., 1994.

Bibliography

1. Filosofskiy ehnciklopedicheskiy slovarj. – M., 1999.
2. Kemerov, V.E. Sovremenniy filosofskiy slovarj. – M.; Ekaterinburg, 1996.
3. Alferov, A.M. Socialjno-psihologicheskij analiz nabora kursantov v TAIL // Nauchno-tehnicheskij sbornik. – Tula, 2003. – № 20.
4. Belovolov, V.A. Professionalnaya deyatel'nostj oficera VV MVD Rossii kak psihologo-pedagogicheskoe yavlenie / V.A. Belovolov, S.V. Bunin, E.M. Levin // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. – 2010. – № 10.
5. Gershunskiy, B.S. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka (v poiskakh praktiko-orientirovannihk obrazovatel'nihih koncepcij). – M., 1998.
6. Shubinskiy, V.S. Chelovek kak celj vospitaniya // Pedagogika. – 1992. – № 3, 4.
7. Maksimova, V.N. Aksiologicheskaya teoriya v kontekste problemih kachestva obrazovaniya // Pedagogika. – 2002. – № 2.
8. Dik, Yu.I. Integraciya uchebnihih predmetov / Yu.I. Dik, A.A. Pinskiy, V.V. Usanov // Sovetskaya pedagogika. – 1987. – № 9.
9. Berulava, M.N. Integraciya soderzhaniya obthego i professional'nogo obucheniya v proftekhučiliščah: teoreticheskoye-metodologicheskij aspekt / pod red. A.A. Plinskogo. – Tomsk, 1988.
10. Kirsanov, A.A. Lichnostno-orientirovannaya professional'naya podgotovka specialistov. – M., 1994.

Статья поступила в редакцию 14.11.12

УДК 372.851

Shcherbinina S.G. ROLE IN THE DEVELOPMENT CHARACTERISTICS EXPLANATION OF UNDERSTANDING.

This paper analyzes in detail the concept of «explanation» in the philosophical, psychological and pedagogical literature, as a factor of understanding. It determines the effect of kinds of explanations on the achievement of the various characteristics of understanding.

Key words: explanation, types of explanation, understanding the characteristics of the phases of understanding.

С.Г. Щербинина, аспирант АГАО им. В.М. Шукина, преп. КГБОУ СПО «Барнаульский торгово-экономический колледж», г. Барнаул, E-mail: sn.bcro@mail.ru

РОЛЬ ОБЪЯСНЕНИЯ В РАЗВИТИИ ХАРАКТЕРИСТИК ПОНИМАНИЯ

В статье подробно анализируется понятие «объяснение» в философской и психолого-педагогической литературе, как один из факторов понимания. Определяется влияние видов объяснения на достижение различных характеристик понимания.

Ключевые слова: объяснение, виды объяснения, характеристики понимания, фазы понимания.

Объяснение как философское понятие рассматривается в качестве важнейшей функции человеческого познания.

Объяснение предназначено для раскрытия сущности изучаемого объекта, а постижение сущности объекта или явления означает его понимание.

Объяснение – это рассуждение, выявляющее основания определенного факта, гипотезы, закона или отдельной теории. В большинстве случаев объяснение выглядит дедуктивным умозаключением, в котором объясняемое оказывается логическим выводом из принятых посылок. Но хотя всякое объяснение опи-

рается на логический вывод, не всякий вывод можно считать объяснением (примерами могут служить тавтологические выводы и порочные, логические круги).

Объяснение является одним из факторов понимания.

А.М. Сохор [1, с. 13], связывая *понимание* и *объяснение*, считает, что тот, «кто понимает объяснение, постоянно и легко переходит от реального объекта к его «идеальной» модели (именно «идеальная» модель объекта создается абстракциями) и обратно», может повторить все познавательные операции объясняющего и осознать, почему произведены именно эти операции и в такой последовательности. М. Вебер [2] ввел термин «объясняющее понимание», в котором воплощается как рациональное, так и иррациональное начало. Предметом объясняющего понимания является момент связи значения и смысла, единичного и всеобщего, единство образа и понятия, то есть образа, обогащенного мыслью [3, с. 39].

В плане осмысления термина «объяснение» представляет интерес работа Е.И. Лященко и В.В. Крылова [4], в которой речь идет о видах объяснения при обучении математике. Ими описаны следующие виды объяснения: «объяснение – обоснование», «объяснение решения задачи», «объяснение – раскрытие смысла» и «объяснение – верификация» [5]. Вместе с тем, отмечают авторы, выделенные виды объяснения редко встречаются в «чистом» виде, чаще они применяются в различных сочетаниях. Однако выделение видов объяснения позволит преподавателю создать условия для достижения характеристик понимания учебного материала обучающимися, переходу от одной фазы понимания к другой, более высокой, а также будет способствовать развитию теоретического мышления обучающегося. Чтобы рассматривать объяснение как важнейший фактор понимания, мы должны рассмотреть характеристики понимания и определить влияние видов объяснения на достижение различных характеристик понимания.

А.А. Смирнов, В.В. Знаков к характеристикам понимания относят: *глубину, отчетливость, полноту*. Некоторые же психологи и педагоги выделяют еще четвертую характеристику понимания – *обоснованность*.

Глубина понимания характеризуется тем, насколько глубоко и разносторонне человек анализирует существенные связи и отношения понимаемой ситуации или явления. Чем шире круг предметов, явлений, с которым связывается понимаемое, чем более они существенны, тем глубже понимание.

Отчетливость понимания – от его зарождения до завершения формирования – включает несколько ступеней развития:

1. Предварительное осознание связей и отношений, подлежащих пониманию. На этой ступени большую роль играют недостаточно вербализуемые формы знания, образующие личностное знание – вера, убеждения, мнения и т.д.

2. Смутное понимание: оно сопровождается чувством знакомости, но не доходит до вербализации, осознанного узнавания понимаемого материала.

3. Следующая ступень – субъективное ощущение понятности, которое тем не менее трудно выразить в словесных формулировках.

4. Наконец, окончательное понимание, при котором человек становится способным ясно выразить и определить понимаемое.

Полнота понимания проявляется в множественности вариантов интерпретации понимаемых фактов, в осознании человеком того, что понимаемое может быть включено во многие контексты. В результате оказываются возможным неодинаковые понимания одних и тех же фактов, событий, явлений.

Обоснованность понимания выражается в осознании оснований, в силу которых наше понимание предмета или явления надо считать правильным.

Процесс достижения понимания обучающимися изучаемого материала, согласно М.Е. Бершадскому, состоит из четырех взаимосвязанных фаз:

предпонимание – состояние готовности обучающегося к пониманию. Решающим условием понимания обучающимся новой информации является его прошлый когнитивный и эмоционально-ценностный опыт. Он создает необходимую базисную платформу для понимания. В опыте обучающегося необходимо выделить: ассоциации, представления, эмпирические и научные понятия, знание которых необходимо для понимания новой информации;

генетическое понимание – понимание закономерностей возникновения и развития нового знания в науке, создающее основу для формирования новых когнитивных схем, расширяющих возможности обучающегося по восприятию и преобразованию разнообразных видов информации;

структурное понимание – образование понятийной структуры с присущими ей связями и операциями, разрешенными в ней. В результате предметом понимания становится структура нового знания, взаимосвязи между ее элементами;

системное понимание – включение формируемого понятия и образованной понятийной структуры в общую систему понятий, описывающей изучаемую предметную область; обогащение когнитивного опыта обучающегося.

Начальной базой процесса понимания служит такой вид объяснения, как «объяснение – обоснование», а его операции являются операциями таких фаз понимания, как предпонимание и генетическое понимание. К операциям «объяснения – обоснования» авторы отнесли: выделение существенных характеристик понятия; выяснение логической природы связей этих характеристик; подбор и реализация групп примеров, которые позволяют конкретизировать общие положения. Они видят педагогическую и методическую ценность такого объяснения – обоснования в том, что если обучающийся *самостоятельно* выполнит перечисленные действия, то он будет достаточно свободно *понимать* логическую структуру компонентов знания. Здесь у обучающихся закладывается *полнота* понимания учебного материала. Кроме того, эти операции связаны с мыслительной операцией конкретизации, то есть их самостоятельное выполнение обучающимися будет способствовать развитию мышления.

Следующий вид объяснения – «объяснение решения задачи», где под решением задачи понимается результат и процесс решения относится, в основном, к фазе генетического понимания и создает фундамент для фазы структурного понимания, особенно в том случае, когда обучающийся в процессе объяснения постигает общий прием или алгоритм решения целого класса аналогичных задач. Е.И. Лященко и В.В. Крылов в процессе решения задачи выделяют эвристическую и исполнительскую деятельность. Как показывает практика обучения, объяснение эвристической деятельности в процессе решения задачи встречается крайне редко. Основное внимание в процессе решения задачи отводится объяснению реализации всех шагов исполнительской деятельности. Иногда при объяснении решения задачи обучающийся воспользуется и объяснением-обоснованием, чтобы пояснить, почему реализовал именно этот план решения и какими теоретическими сведениями воспользовался. Подобный результат имеет в своей основе такие операции мышления, как обобщение и абстрагирование, и создает условия для развития способности обучающегося к рефлексии учебной деятельности.

Рассмотрим другой вид объяснения – «объяснение-раскрытие смысла». Е.И. Лященко и В.В. Крылов рассматривают этот вид объяснения как «обеспечивающий понимание» [4, с. 20], служащий созданию условий для достижения *отчетливости* понимания [4, с. 21]. Объяснение, раскрывающее смысл факта, устанавливающее содержательные связи между понятиями, различные интерпретации изучаемого явления и др., может быть осуществлено с помощью *диалога*. В организации диалога, способствующего раскрытию смысла факта, раскрытию содержательных связей и возможных интерпретаций, ведущая роль отводится преподавателю, вопросы которого направляют объяснение обучающегося. Указанный вид объяснения по своему содержанию относится, в основном, к фазе структурного понимания.

С первыми двумя видами объяснения мы встречаемся чаще всего, с третьим видом объяснения на практике мы встречаемся реже.

Рассмотрим данный вид объяснения на примере задаваемых вопросов при объяснении смысла утверждения о связи поведения функции со знаком ее производной. При осуществлении диалога, педагогом раскрывается как можно больше содержательных связей, скрытых в структуре этого определения. На методическом языке это значит, как можно более полно ответить на вопрос: «О чем говорится в данном рассуждении?».

Данное утверждение гласит: «Если функция возрастает на промежутке и имеет на нем производную, то производная неотрицательна; если функция убывает на промежутке и имеет на нем производную, то производная неположительна».

Перед проведением объяснения в форме диалога на занятии, педагогу необходимо актуализировать знания у обучающихся по таким понятиям как «угловой коэффициент прямой», «тангенс угла наклона прямой», «угловой коэффициент касательной» и «геометрический смысл производной».

Для того чтобы обучающиеся могли выдвинуть гипотезу данного утверждения, лучше чтобы функция $y=f(x)$ была представлена графически на промежутке $[a; b]$. На первоначальном

этапе объяснения педагогом берется промежуток возрастающей функции.

Педагог: что значит функция в данной точке имеет производную?

Обучающиеся: в данной точке можно провести касательную.

Педагог: чему будет равен угловой коэффициент этой касательной?

Обучающиеся: угловой коэффициент касательной равен $\tan \alpha$. Педагог: проведите несколько касательных к графику функции и попытайтесь определить общее свойство угловых коэффициентов проведенных прямых.

Обучающиеся: угловые коэффициенты этих прямых положительные, так как углы наклона этих прямых – острые.

Педагог: каков тангенс этих углов?

Обучающиеся: $\tan \alpha$ является величиной положительной.

Педагог: вспомните геометрический смысл производной – коэффициентом касательной к графику убывающей функции.

Обучающиеся: угол наклона всех проведенных прямых тупой, следовательно $\tan \alpha$ является величиной отрицательной.

Педагог: вспомните геометрический смысл производной и сделайте вывод о взаимосвязи производной с поведением графика функции.

Проведенный диалог помогает установить связи между многими понятиями и объединить их в одну структуру – утверждение о связи поведения функции со знаком ее производной. Выказывание гипотезы говорит о том, что обучающийся перешел от формы понимание-узнавание к форме понимание-гипотеза. Если гипотеза будет обоснована обучающимися самостоятельно и они смогут осознанно воссоздать утверждение, то это будет говорить о достижении последней формы понимания: понимание-объединение.

Наконец, Е.И. Лященко и В.В. Крылов выделяют такой вид объяснения, как объяснение–верификация, рассматривая его как соединяющее объяснение–обоснование и объяснение, раскрывающее смысл [4, с. 22]. Объяснение–верификация используется как в случае осуществления проверки положений науки сопоставлением их с наблюдаемыми фактами, так и в случае рассмотрения достаточного условия для показания области пригодности данного факта. Данный вид объяснения служит для создания условий достижения глубины понимания.

Приведем самый простой пример объяснения–верификации, используемого для осуществления проверки положений науки сопоставлением их с наблюдаемыми фактами (на примере математики). Изучая уравнение касательной, обучающиеся получили задание: «Обоснуйте, что к графику функции

$y=5+2 \sin x$ может быть проведена касательная в точке с абсциссой $x=\pi/2$. Найдите её уравнение». Как показывает практика, чаще всего при выполнении задания обучающиеся работают по алгоритму: вспоминают уравнение касательной к графику функции: $y - f(x_0) = f'(x_0)(x - x_0)$, где x_0 – абсцисса точки касания. В результате вычисления соответствующих значений получается $y=7$ – уравнение касательной к графику функции в точке с абсциссой x_0 . Далее следует вопрос преподавателя: «На каком шаге решения задачи Вы убедились, что касательная существует?». Ответ на этот вопрос предполагает объяснение–обоснование: существование производной функции $y=2 \cos x$ для всех действительных чисел позволяет сделать вывод о дифференцируемости функции на R , а, следовательно, и в точке с абсциссой $x=\pi/2$, что геометрически и означает существование касательной к графику функции в точке с абсциссой $x=\pi/2$. Следующий вопрос преподавателя: «Как ещё можно убедиться, что именно данная прямая является касательной к графику функции в точке с абсциссой $x=\pi/2$?». Отвечая на этот вопрос, учащиеся предлагают построить график функции $y=5+2 \sin x$, построить касательную к графику функции в точке $(\pi/2; 7)$ и записать уравнение этой прямой, используя две точки, ей принадлежащие. Одна из точек – общая точка графика функции и касательной – $(\pi/2; 7)$, а другая находится из построения. Далее они убеждаются, что полученное уравнение построенной прямой совпадает с уравнением касательной. Объяснение рассмотренной ситуации проверки совпадения полученных уравнений прямой и есть объяснение–верификация.

Объяснение–верификация, используемое в случае рассмотрения достаточного условия для показания области пригодности данного факта, может быть рассмотрено на примере нахождения точки минимума функции $y=|x-1|+2$.

Объяснение–верификация, в основном, относится к фазе структурного понимания, в процессе которого обучающийся устанавливает связи между новым и известным ранее знанием, выясняет структуру нового знания, постигает его смысл. Использование верификации способствует достижению *обоснованности понимания*, преодолению формализма знаний: обучающийся не принимает новое знание на веру, как догму, а убеждается, что оно согласуется с уже имеющимся у него прежним знанием и опытом.

Таким образом, объяснение является важнейшим фактором и механизмом понимания, позволяющим создавать условия для развития всех перечисленных характеристик понимания: глубины, полноты и отчетливости, продвижению обучающегося на всё более высокую ступень понимания.

Библиографический список

1. Сохор, А.М. Объяснение в процессе обучения: элементы дидактической концепции. – М., 1988.
2. Вебер, М. Избранные произведения / пер. с нем.; сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова; предисл. П.П. Гайдено; коммент. А.Ф. Филиппова. – М., 1990.
3. Закирова, А.Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания // Педагогика. – 2004. – № 1.
4. Лященко, Е.И. Виды объяснений при обучении математике / Е.И. Лященко, В.В. Крылов // Методические аспекты реализации гуманитарного потенциала математического образования: сб. науч. работ, представленных на 53-е Герценовские чтения / под ред. В.В. Орлова. – СПб., 2000.
5. Брейтигам, Э.К. Достижение понимания, проектирование и реализация процессного подхода к обеспечению качества личностно развивающего обучения / Э.К. Брейтигам, И.В. Кисельников. – Барнаул, 2011.

Bibliography

1. Sokhor, A.M. Objyasnenie v processe obucheniya: ehlementih didakticheskoy konceptii. – M., 1988.
2. Veber, M. Izbranniye proizvedeniya / per. s nem.; sost., obsh. red. i poslesl. Yu.N. Davihdova; predisl. P.P. Gayidenko; komment. A.F. Filippova. – M., 1990.
3. Zakirova, A.F. Germenevticheskaya interpretaciya pedagogicheskogo znaniya // Pedagogika. – 2004. – № 1.
4. Lyathenko, E.I. Vidi objyasneniy pri obuchenii matematike / E.I. Lyathenko, V.V. Krihlov // Metodicheskie aspekti realizacii gumanitarnogo potenciala matematicheskogo obrazovaniya: sb. nauch. rabot, predstavlenih na 53-e Gercenovskie chteniya / pod red. V.V. Orlova. – SPb., 2000.
5. Breytigitam, E.K. Dostizhenie ponimaniya, proektirovanie i realizaciya processnogo podkhoda k obespecheniyu kachestva lichnostno razvivayuthego obucheniya / E.K. Breytigitam, I.V. Kiselnikov. – Barnaul, 2011.

Статья поступила в редакцию 16.10.12

УДК 159.923.2

Vostokova Y.I. **SELF-APPRAISAL IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF THE STUDENTS OF THE CORRESPONDENCE FORM OF TRAINING.** The article considers the influence of the self-evaluation on the operation of the structural components of professional self-consciousness, the process of their development in students of the correspondence form of training depending on the profile of employment of the learner, the conditionality of the adequacy of the self-assessment of the results of development of professional self-consciousness.

Key words: self-appraisal, professional self-appraisal, professional self-consciousness, an image «self-professional», the stage of vocational training, employment profile.

Ю.И. Востокова, преп. каф. общей и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «АГПИ»,
г. Арзамас, E-mail: vostokova_julia@mail.ru

САМООЦЕНКА В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТА ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрено влияние самооценки на функционирование структурных компонентов профессионального самосознания, процесс их развития у студента заочной формы обучения в зависимости от профиля трудоустройства обучающегося, обусловленность адекватности самооценки от результата развития профессионального самосознания.

Ключевые слова: самооценка, профессиональная самооценка, профессиональное самосознание, образ «Я-профессионал», стадии профессионального обучения, профиль трудоустройства.

Интенсивное развитие современного общества предъявляет высокие требования к субъекту профессиональной деятельности, которому необходимо не только обладать профессиональными компетенциями согласно установленным стандартам, но и быть способным к мобилизации собственных ресурсов развития, осознанию необходимости и возможностей самосовершенствования. В связи с этим, центральным образованием личности профессионала как осваивающего, так и реализующего профессиональную деятельность, является профессиональное самосознание.

Современной наукой исследуются проблемы, связанные с формированием и развитием будущего профессионала в период обучения в вузе [1; 2]. Проблема развития профессионального самосознания студента изучается в направлении развития его отдельных компонентов, особенностей, факторов и условий его развития на разных стадиях профессионального обучения.

Однако остается открытым вопрос, каким образом развивается профессиональное самосознание субъекта, который реализует профессиональную деятельность и, одновременно с этим, получает профессиональное образование. Более сложная ситуация складывается, когда реализуемая и осваиваемая профессии находятся в разных классах, типах (по классификации Е.А. Климова [3]). При этом профессиональное самосознание в период обучения обладает определенными особенностями, которые отличают субъекта, осваивающего профессию, и субъекта, который ее реализует.

Таким образом, исследование развития профессионального самосознания студента при взаимодействии с профессиональной практической деятельностью, а так же в случае отсутствия опыта практической деятельности, является важным направлением для практики непрерывного профессионального образования.

В нашем исследовании профессиональное самосознание понимается как психолого-акмеологический феномен, составляющий акмеологический потенциал личности, область самосознания субъекта, который детерминирует профессиональное развитие личности, функционирует через содержательное наполнение образа «Я – профессионал» в реальном и идеальном измерениях его когнитивной, аффективной и референтно-рефлексивной подструктур посредством действия самооценки.

В период профессионального обучения формируется профессиональная самооценка как составляющая общей самооценки студента. Профессиональная самооценка способствует разрешению противоречий между идеальными и реальными элементами образа «Я – профессионал» в структуре компонентов профессионального самосознания студента.

В когнитивном компоненте профессиональная самооценка способствует регуляции осознания студентом динамики его профессионального развития через темпоральное соотношение образов «Я – профессионал».

Содержательно когнитивный компонент является отражением той сферы профессиональной деятельности, которую осваивает студент в процессе обучения. Одновременно с этим, образ «Я – профессионал» студента характеризуется противоречивостью при сопоставлении идеализированных представлений о профессии вне ее практической реализации. Поэтому в условиях осуществления профессиональной деятельности в процессе профессионального обучения образ «Я – профессионал» когнитивного компонента профессионального самосознания студента будет более определенным и ясным. Однако если профессиональная деятельность реализуется не в сфере осваиваемой профессии, в данном компоненте будет наблюдаться искажение знаний о себе, особенно если профессиональная самооценка студента неадекватна. В случае ее адекватности,

если учебно-профессиональная ситуация актуальна и значима, студент-заочник будет стремиться к саморазвитию.

В аффективном компоненте профессиональная самооценка регулирует сопоставления реального и идеального элементов образа «Я – профессионал», содержание которого составляют синтез самоотношений к себе как профессионалу, к субъектам профессиональной деятельности и к профессиональной деятельности в целом.

Содержательно развитие данного компонента напрямую зависит от реализации трудовой деятельности студента или отсутствия таковой. В ситуации наличия трудоустройства параллельно с обучением, самоотношение студента по всем трем позициям будет более выраженным и осознанным, чем в случае отсутствия практической деятельности, так как есть уже реальное осуществление себя как профессионала в непосредственной профессиональной деятельности, взаимодействие с ее субъектами. Однако при реализации профессиональной деятельности, не соответствующей получаемой профессии, развитие образа «Я – профессионал» будет искажено. При значимости учебно-профессиональной деятельности для студента идеальный образ «Я-профессионал» аффективного компонента будет сильно отличаться от реального, частично сформированного в рамках другой сферы деятельности, что может способствовать развитию или препятствовать ему. В данной ситуации адекватность самооценки субъекта детерминирует значимость и направление изменений самоотношений студента-заочника.

Основание референтно-рефлексивного компонента профессионального самосознания, впервые обозначенного в наших работах, составляет образ «Я – профессионал глазами других людей», который содержит в себе отраженные знания студента о его восприятии социумом с точки зрения действительного и желаемого. Действие профессиональной самооценки в регулировании противоречия между реальными и идеальными элементами образа и его возникновение в целом будет актуализироваться референтностью окружения, которое транслирует обратную связь субъекту. Поэтому при условии реализации профессиональной деятельности в процессе профессионального обучения образ «Я – профессионал глазами других людей» будет формироваться и в профессиональной, и в учебно-профессиональной сферах, поэтому в отличие от студента, не включенного в профессиональную деятельность по профилю обучения, более широким будет референтное окружение. В ситуации, если профессиональная деятельность реализуется студентом в сфере осваиваемой профессии, то принципиальной разницы в функционировании и развитии данного компонента может и не быть или она может выступать в качестве дополнительного положительного мотиватора. В обратном случае, референтность социального окружения из другой области профессиональной деятельности может искажать развитие образов «Я – профессионал» студента, что в целом будет нарушать гармоничное развитие и совершенствование его профессионального самосознания. Роль самооценки в обоих случаях состоит в опознании значимости для личности мнения окружающих.

Таким образом, возникающие противоречия в развитии элементов образа «Я-профессионал» регулируются профессиональной самооценкой, а взаимодействие компонентов профессионального самосознания опосредуется самооценкой студента. Она не только регулирует внутреннее функционирование профессионального самосознания, но и сопровождает процесс его внешнего осуществления в сферах профессионального развития, профессиональных отношений и профессиональной деятельности. В период профессионального обучения в учебно-воспитательном процессе вуза создаются определенные условия для востребованности этих сфер и их развития.

Развитие профессионального самосознания характеризуется гетерохронностью на каждой стадии профессионального обучения. Однако в силу отличия существующих форм профессионального обучения (очная, заочная и др.) и индивидуальности профессионального становления, целесообразно рассматривать стадии развития профессионального самосознания студента в зависимости от изменения форм и содержания его учебно-профессиональной деятельности (учебные и производственные практики, специализация в учебных дисциплинах), так как именно посредством данной деятельности изменяется профессиональное самосознание.

В целом, развитие профессионального самосознания студента по завершению профессионального обучения можно считать оптимальным, если:

- в когнитивном компоненте идеальный образ «Я – профессионал» отражает адекватное перспективное направление развития, реальный образ «Я – профессионал» дифференцирован, тождественен данности, глубоко содержателен;
- в аффективном компоненте отражается положительное профессиональное самоотношение, отношение к субъектам профессионального взаимодействия (принятие «других»), к профессиональной деятельности;
- в референтно-рефлексивном компоненте – осознанным выраженным адекватным восприятием несоответствия элементов образа «Я – профессионал».

Однако развитие компонентов профессионального самосознания на каждой стадии профессионального обучения зависит от наличия/отсутствия опыта профессиональной деятельности и профиля трудоустройства студента-заочника. Рассмотрим данные особенности на каждой стадии профессионального обучения.

Первая стадия обучения занимает тот период времени, когда студент знакомится с учебно-профессиональной деятельностью, адаптируется к ней, приобретает первые, как правило, внешние знания о себе в профессиональном контексте и профессии в целом. Развитие всех компонентов профессионального самосознания находится на начальном этапе, кроме студентов, работающих по профилю осваиваемой профессии, у которых опыт профессиональной деятельности способствовал формированию первичных образов «Я – профессионал».

У студентов, не имеющих опыта трудоустройства, в начале профессионального обучения темпоральные элементы образа «Я – профессионал» и элементы образа «Я – профессионал глазами других людей» не сформированы или неадекватны, аспекты самоотношения в образе «Я – профессионал» не дифференцированы.

У студентов, работающих по профилю осваиваемой профессии, темпоральные элементы образа «Я – профессионал» сформированы частично, противоречивы, формальны, идеальный образ тождествен субъективному эталону профессии, аспекты самоотношения в образе «Я – профессионал» слабо дифференцированы, противоречивы, элементы образа «Я – профессионал глазами других людей» поверхностны, более сформированы идеальные представления.

У студентов, работающих не по профилю осваиваемой профессии, в начале профессионального обучения элементы образа «Я – профессионал» реального профиля трудоустройства и профиля подготовки не совпадают, элементы образа «Я – профессионал глазами других людей» содержательно подменяются под влиянием референтного окружения.

Вторая стадия характеризуется появлением первых учебных и производственных практик, что способствует осознанию внутреннего соответствия/несоответствия себя с профессией (формируется реальная профессиональная самооценка), опосредуемые пробой практической деятельности, формируются и дифференцируются образы «Я – профессионал». Поэтому на данной стадии возможен первый кризис развития профессионального самосознания, позитивное разрешение которого способствует профессиональному развитию на следующей стадии.

У студентов, не имеющих опыта трудоустройства, на данной стадии формируются содержательно поверхностные реальные элементы образа «Я – профессионал», идеальные элементы ориентируются на формальный образ профессии, дифференцируются и развиваются аспекты самоотношения к себе как профессионалу, субъектам профессионального взаимодействия, в идеальном элементе развиваются все аспекты самоотношения, формируются реальный и идеальный элементы образа «Я –

профессионал глазами других людей», ориентированные на референтное учебно-профессиональное окружение.

У студентов, работающих по профилю осваиваемой профессии, на второй стадии обучения идеальные элементы образа «Я – профессионал» пересматриваются с учетом компетентностной модели профессионала, развивается темпоральное самовосприятие, в образе «Я – профессионал» дифференцируются и корректируются аспекты самоотношения к себе как профессионалу, субъектам профессионального взаимодействия и профессиональной деятельности, идеальные и реальные элементы, реальные элементы образа «Я – профессионал глазами других людей» наполняются новым содержанием, корректируются идеальные элементы.

У студентов, работающих не по профилю осваиваемой профессии, формируются формальные идеальные и более глубокие реальные элементы образа «Я – профессионал» и противоречивые аспекты самоотношения к себе как профессионалу, субъектам профессионального взаимодействия, профессиональной деятельности в профиле получаемой профессии; идеальный и реальный элементы образа «Я – профессионал глазами других людей» содержательно корректируются.

Третья стадия обучения связана с более глубоким осознанием себя как профессионала, освоением конкретных методов и способов практической работы, осознанием ближайших перспектив профессионального развития, что обуславливает второй кризис развития профессионального самосознания. Позитивное разрешение данного кризиса способствует последующей благоприятной профессиональной адаптации.

У студентов, не имеющих опыта трудоустройства, на третьей стадии обучения формируются адекватные, отражающие перспективное развитие элементы образа «Я – профессионал», дифференцируется темпоральное содержание, дифференцируются и развиваются все аспекты образов «Я – профессионал» и «Я – профессионал глазами других людей».

У студентов, работающих по профилю осваиваемой профессии, целостный, структурированный, идеальный образ «Я – профессионал» – результат соединения идеальных представлений с компетентностной моделью профессионала. Все аспекты самоотношения образа «Я – профессионал», его идеальный и реальный элементы осознаны. Реальный и идеальный элементы образа «Я – профессионал глазами других людей» дифференцированы, адекватны.

У студентов, работающих не по профилю осваиваемой профессии, на данной стадии в профиле получаемой профессии формируются элементы образа «Я – профессионал», отражающие перспективное развитие, дифференцируется темпоральное соотношение элементов образа, характеризующихся противоречивостью, развиваются аспекты самоотношения к себе как профессионалу, субъектам профессионального взаимодействия, профессиональной деятельности, дифференцируются идеальные и реальные элементы образа «Я – профессионал» аффективного компонента и образа «Я – профессионал глазами других людей» социального компонента.

Таким образом, содержание и функционирование каждого компонента профессионального самосознания в период профессионального обучения зависят от наличия или отсутствия параллельной профессиональной деятельности студента, их соответствия профилю и направленности осваиваемой профессии, которые в каждом из случаев имеют свои особенности. Взаимодействие всех компонентов профессионального самосознания регулируется действием самооценки студента, профессиональной самооценки как ее составляющей.

Следовательно, самооценка студента-заочника вне зависимости от условий развития профессионального самосознания (наличия/отсутствия опыта профессиональной деятельности, профиля трудоустройства) определяет необходимость и направление профессионального совершенствования, выступая, таким образом, механизмом его развития.

Исследование особенностей развития структурных компонентов профессионального самосознания, понимание специфики его изменения и совершенствования без отрыва от производства в период обучения в вузе, анализ индивидуальных свойств и характеристик самооценки студента-заочника и ресурсных возможностей его профессионального опыта в процессе профессионального обучения позволит оптимизировать процесс профессиональной подготовки данной категории обучающихся.

Библиографический список

1. Варданян, Ю.В. Психологические основы развития субъектных свойств студента // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 1(1).

2. Щелина, Т.Т. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов в системе высшего гуманитарного образования // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. – 2012. – Вып. 2(4).
3. Климов, Е.А. Психология профессионала. – М.; Воронеж, 1996.

Bibliography

1. Vardanyan, Yu.V. Psikhologicheskie osnovy razvitiya subyektivnykh svoystv studenta // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. – 2010. – № 1(1).
2. Thelina, T.T. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya studentov v sisteme vshsshego gumanitarnogo obrazovaniya // Vestnik obrazovaniya i nauki. Pedagogika. Psikhologiya. Medicina. – 2012. – Vihp. 2(4).
3. Klimov, E.A. Psikhologiya professionala. – M.; Voronezh, 1996.

Статья поступила в редакцию 30.11.12

УДК 614.253.8

Knyazeva O.V. MODEL OF THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF MEDICAL COLLEGE STUDENTS TO INTERACT WITH THE ELDERLY. The author presents a model of the formation of the psychological readiness of medical college students to interact with the elderly, where the model structure is disclosed, comprising a set of interrelated components incorporated in the target, organization and activity, and diagnostic-effective units.

Key words: competence approach, model, psychological readiness.

О.В. Князева, соискатель АГПИ им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: shcool2006@yandex.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ

Автором представлена модель формирования психологической готовности студентов медицинского колледжа к взаимодействию с пожилыми людьми, где раскрывается структура модели, включающая совокупность взаимосвязанных компонентов, объединенных в целевой, организационно-деятельностный и диагностико-результативный блоки.

Ключевые слова: компетентностный подход, модель, психологическая готовность.

Современная Россия находится на пути инновационного развития, в котором важная роль принадлежит среднему профессиональному образованию, ориентированному на выполнение социального заказа общества по обеспечению рынка труда квалифицированными специалистами, обладающими определенными знаниями, умениями, технологиями, способными легко адаптироваться к профессиональной деятельности, развивая трудовую, экологическую, духовно-нравственную культуру, безопасность жизнедеятельности и здоровье. Этот процесс связан с изменением содержания образовательной парадигмы, и в частности парадигмы СПО и с внедрением компетентностного подхода.

Компетентностная модель будущего специалиста предполагает наличие таких аспектов, как интеллектуальный, психологический, духовный, социологический, физический и др., которые определяют профессиональную компетентность как системно-интегральное понятие.

Наблюдающееся в последние годы значительное постарение населения России стало общегосударственной проблемой. Во многих документах Министерства здравоохранения и социального развития РФ подчеркивается, что одним из необходимых условий улучшения и поддержания достойного качества жизни людей пожилого возраста является создание в медико-социальных учреждениях условий для сохранения и укрепления здоровья граждан пожилого и престарелого возраста.

Таким образом, в сфере медицинского обслуживания возрастает потребность в специалистах, обладающих не только высокой общей и профессиональной медицинской культурой, но также способных к оказанию медико-социальной помощи и готовых к позитивному взаимодействию с пациентами пожилого и старческого возраста.

Опираясь на основные методологические положения исследовательской теории по проблемам компетентностного подхода и на свой многолетний педагогический опыт работы со студентами медицинского колледжа, автор данной статьи предприняла попытку создания модели формирования психологической готовности студентов медицинского колледжа к взаимодействию с пожилыми.

Разработанная автором модель включает как основополагающие теоретические подходы, так и технологические приемы формирования профессиональной компетенции в области основ гериатрии, психологии и медицинской терминологии в качестве средства профессиональной коммуникации.

В педагогической науке метод моделирования обоснован в трудах В.Г. Афанасьева, М.В. Кларина, А.П. Панфиловой, Б.А. Глинского, И.Б. Новик др.

По мнению А.П. Панфиловой, «модель – это воспроизведение или описание какого-либо явления или процесса, она может быть статической, то есть отображающей структуру оригинала, и может быть динамической, то есть отображающей поведение, функционирование оригинала» [1, с. 25].

В.П. Беспалько, В.М. Монахов, Д.В. Чернилевский, М.А. Чошанов и др. констатируют возможность использования модели в образовательном процессе с целью сделать этот процесс управляемым, гарантирующим достижение позитивного результата [2-5].

Анализ исследований, посвященных сущности модели, позволяет говорить о том, что любая модель представляет собой систему элементов, воспроизводящих определенные стороны, связи, функции предмета исследования. В нашем случае таким предметом является формирование психологической готовности студентов медицинского колледжа к взаимодействию с пожилыми.

На основе вывода о необходимости целенаправленной педагогической деятельности сотрудников средне-профессиональных учреждений по формированию психологической готовности студентов медицинского колледжа к взаимодействию с пожилыми, в исследовании нами предложено соответствующее определение изучаемого процесса. Согласно этому определению формирование психологической готовности студентов к взаимодействию с пожилыми предполагает целенаправленную деятельность педагогического коллектива по обеспечению возможностей для удовлетворения студентами потребности в установлении и поддержании позитивных эмоциональных контактов как с пожилыми, так и со сверстниками; формированию у них позитивного опыта межличностного взаимодействия в повседневной жизнедеятельности и в ходе обучения ему; оказанию индивидуальной помощи в улучшении межличностного взаимодействия со значимыми людьми.

Процесс формирования психологической готовности студентов медицинского колледжа к взаимодействию с пожилыми базируется на идее гуманистического образования (Ш.А. Амонашвили, Л.С. Выготский, Б.С. Гершунский и др.) и построен на основе контекстного обучения, системного, личностно-деятельностного и интегративного подходов к формированию психологической готовности будущих медицинских сестер к взаимодействию с пожилыми.

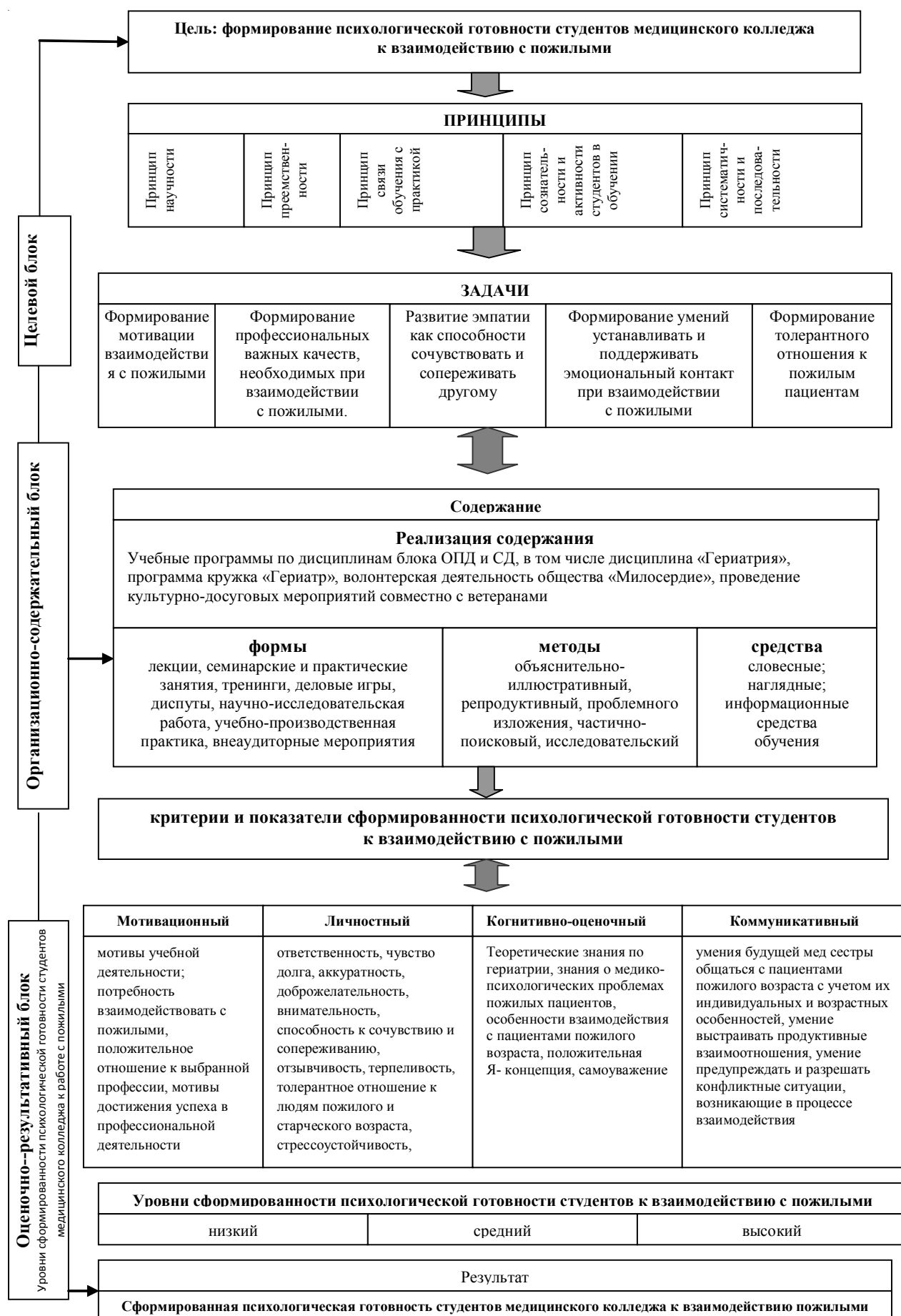


Рис. 1. Модель формирования психологической готовности студентов медицинского колледжа к взаимодействию с пожилыми.

Педагогическая модель формирования психологической готовности студентов медицинского колледжа к формированию психологической готовности будущих медицинских сестер к взаимодействию с пожилыми разрабатывалась нами с позиций системного подхода.

Разработкой системного подхода к анализу педагогических явлений занимались С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Т.А. Ильина, Ф.Ф. Королев, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина и другие педагоги. Педагогическую систему они определяют как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования подрастающего поколения и взрослых людей.

В соответствии с этим, нами предпринята попытка определить модель формирования психологической готовности студентов медицинского колледжа к взаимодействию с пожилыми, как система планомерного создания условий по формированию у студентов позитивного опыта межличностного взаимодействия в повседневной жизнедеятельности и в ходе обучения ему, для коррекции негативного и освоения позитивного опыта общения студентов с пациентами, в том числе пациентами пожилого и престарелого возраста в процессе общения и совместной деятельности. Модель включает совокупность взаимосвязанных компонентов, объединенных в целевой (цель, принципы и задачи формирования психологической готовности студентов медицинского колледжа к взаимодействию с пожилыми), организационно-деятельностный (направления деятельности и формы эффективного ее осуществления) и диагностико-результативный (показатели психологической готовности к взаимодействию с пожилыми и результат) блоки.

Первый блок модели – целевой – представлен единством цели, задач и принципов формирования психологической готовности студентов к взаимодействию с пожилыми образовательном процессе медицинского колледжа, комплексное решение которых обеспечивает достижение цели: формирование психологической готовности студентов медколледжа к взаимодействию с пожилыми (рис. 1).

Г.А. Суворова выделяет два аспекта целеобразования – цель как задача и как результат, отмечая их единство [6, с. 64]. Цель, согласно результатам ее исследований, формируется на основе взаимодействия мотивов, жизненного опыта, нормативно одобренного способа деятельности и условий. Этот вывод обозначает связь целевого блока с другими блоками модели.

Одновременно следует заметить, что цель может изменяться в зависимости от достигнутого результата и от усилий, которые человек при этом затрачивает. Процесс целеобразования детерминирован тремя факторами: реальными достижениями личности в деятельности, уровнем ее притязаний и социальными факторами (влиянием социального окружения) [7].

Первой задачей нашей модели является формирование у студентов медицинского колледжа мотивации к взаимодействию с пожилыми через стимулирование познавательных и профессиональных интересов, ориентацию на достижение высоких результатов в профессиональной деятельности, что приведет к формированию внутреннего стимула, к осознанию себя как профессионала.

Для студента медицинского колледжа внешними стимулами (со стороны социума) формирования отдельных мотивов и объединения их в мотивационную установку к взаимодействию с пожилыми могут быть следующие: желание соответствовать высокому профессиональному уровню какого-либо конкретного медицинского работника; возрождение в последние годы такого явления, как милосердие, а также набирающего силу волонтерского движения помощи престарелым и одиноким людям.

В работах Б.Г. Ананьева, К.М. Дурай-Новиковой, Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой и др., прослеживается связь формирования психологической готовности к профессиональной деятельности с формированием профессионально-значимых качеств. Поэтому мы можем предположить, что при формировании у студентов медицинского колледжа психологической готовности к взаимодействию с пожилыми, формирование таких профессионально важных качеств, как: ответственность, стрессоустойчивость, чуткость, аккуратность, доброжелательность и приветливость и др. приобретает особую актуальность. Это стало основой конкретизации второй задачи нашей модели.

Мы согласны с мнением психологов, что успех понимающего общения зависит от индивидуальных свойств личности и эмпатии как качества личности, выражающегося в сочувствии, сопереживании, соучастии, основывающихся на генетически обусловленных способностях в чувствовании, эмоциональном отклике другому [8]. Следовательно, третьей задачей стало развитие такого профессионально важного личностного обра-

зования, как эмпатия – это способность сочувствовать и сопереживать другому.

Важной для нас является выявленная Соловьевой А.В. и Шиманской О.В. [9] взаимосвязь общения, наличия коммуникативных умений и профессиональной компетентности будущего специалиста в работе с людьми пожилого возраста. Эта взаимосвязь заключается в том, что именно умение общаться, умение установить эмоциональный контакт, базирующиеся на знании психологических особенностей процесса общения, учитывая медико-социальные проблемы пожилого человека, определяет коммуникативную и профессиональную компетентность специалиста, формирует психологическую готовность будущей медицинской сестры к профессиональной деятельности. На основании этого мы сформировали четвертую задачу модели: формирование умений устанавливать и поддерживать эмоциональный контакт при взаимодействии с пациентами пожилого возраста.

В ряде исследований, к сожалению, отмечается, что в последнее время сложился негативный стереотип восприятия пожилых, который достаточно распространен среди медицинских работников, и, что особенно важно, среди студентов – будущих медицинских сестер. Признавая наличие позитивных свойств у пожилого человека, молодые люди, тем не менее, не заносят их в его актив, существующие негативные геронтологические стереотипы носят скрытый, завуалированный характер и относят пожилого человека к категории «отработанного ресурса». Вследствие этого, нами была поставлена последняя задача модели – формирование толерантного отношения к людям пожилого и старческого возраста.

Кроме этого, при разработке модели формирования психологической готовности студентов к работе с пожилыми, нами использовались следующие дидактические принципы:

1. Принцип научности.
2. Принцип преемственности.
3. Принцип связи обучения с практикой.
4. Принцип сознательности и активности студентов в обучении.
5. Принцип систематичности и последовательности.

Перечисленные аспекты и направления позволили нам определить следующие пути организации процесса формирования психологической готовности студентов медицинского колледжа к взаимодействию с пожилыми:

- учебная программа дисциплины «Сестринское дело в гериатрии»;
- исследовательская работа кружка «Гериатр»;
- учебно-производственной практикой в МЛПУ города и Центре соц.помощи пожилым и инвалидам;
- волонтерская деятельность в обществе «Милосердие»
- организация культурно-досуговых мероприятий с ветеранами здравоохранения и города.

Освоением включения «Сестринское дело в гериатрии» в модель является то, что овладение этой дисциплиной является обязательным компонентом профессиональной подготовки будущей медицинской сестры, а возможность указанной дисциплины позволяют сформировать психологическую готовность студентов к взаимодействию с пожилыми благодаря ярко выраженной профессиональной направленности, нацеленности на организацию квалифицированной сестринской помощи пожилому пациенту, на удовлетворение его основных потребностей с учетом возрастных изменений как в медицинско-социальном, так и в психологическом плане. В модели запланированы исследовательская работа в кружке «Гериатр», волонтерская деятельность в обществе «Милосердие», организация культурно-досуговых мероприятий с ветеранами здравоохранения и города, которые согласно нашим предположениям, будут способствовать закреплению и обобщению знаний по вопросам гериатрии, формировать профессионально-важные качества личности и развивать коммуникативные навыки, так необходимые при взаимодействии с людьми пожилого возраста.

Обобщенный анализ научных трудов и личный опыт работы в медицинском колледже позволил нам остановиться на следующих формах организации процесса профессиональной подготовки: различные типы лекций (лекция-беседа, проблемная лекция и т.д.); семинарские занятия (семинар-беседа, семинар-конференция), практические занятия в форме тренингов; самостоятельная и исследовательская работа студентов; учебно-производственные практики, формирующие у студентов положительный образ будущей профессии.

Изучение классификаций методов Ю.К. Бабанского, И.Я. Лернера, Н.Н. Скаткина, А.В. Хуторского и др. позволило включить в модель формирования психологической готовности

студентов к взаимодействию с пожилыми в соответствии с характером познавательной деятельности обучающихся по усвоению содержания образования в качестве основных следующие методы: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый или эвристический и исследовательский (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер). Данные методы наиболее полно соотносятся с предметом нашего исследования – формированием психологической готовности студентов медицинского колледжа к взаимодействию с пожилыми, поскольку их применение позволяет преподавателям мед.колледжа сообщать студентам необходимую информацию, используя информационные средства обучения (объяснительно-иллюстративный метод); отработать коммуникативные навыки, выработать способы практических действий по осуществлению взаимодействия с пожилыми и таким образом косвенно формировать профессиональную мотивацию, стремление к самостоятельному поиску дополнительной информации (репродуктивный метод); ставить и разрешать перед студентами целостные проблемы, показывая тем самым ход мысли в процессе познания (метод проблемного изложения); привлекать к выполнению самостоятельных шагов поиска решения проблемы, развивая при этом ответственность, аккуратность, самостоятельность мышления, исследовательско-творческие умения (частично поисковый метод); включать в процесс самостоятельного исследования, приобретения студентами знаний, умений делать выводы и применять добытые знания на практике (исследовательский метод).

Формы и методы дополняются средствами, с помощью которых формируется психологическая готовность студентов к взаимодействию с пожилыми. Научные разработки А.А. Вербицкого, В.В. Давыдова, М.А. Давыдовой, Ю.Н. Кулюткина, И.Я. Лернера, А.В. Хуторского и др., посвященные классификациям средств обучения, позволили нам утвердить в качестве средств модели следующие: словесные, наглядные и информационные средства обучения.

Использование данных форм, методов и средств формирования психологической готовности студентов медицинского колледжа к взаимодействию с пожилыми позволяет преподавателям более эффективно организовать учебно-образовательный процесс по поэтапному формированию данной готовности, что более подробно будет представлено во второй главе исследования.

Следующий блок модели формирования психологической готовности к взаимодействию с пожилыми – это оценочно-результативный. Под результатом в педагогическом смысле Ю.К. Бабанским, В.И. Загвязинским, В.А. Петровским и др. понимается некий итог проделанной работы, имеющий общественный и личностный смысл [10-12].

Данный блок взаимосвязан со всеми блоками представленной модели, но более всего соотносится с целевым, согласно которому основное назначение модели – это сформировать у студентов психологическую готовность к взаимодействию с пожилыми. Это свойство формируется как единство компонентов, так и по отдельным компонентам готовности (мотивационный, личностный, когнитивно-оценочный и коммуникативный).

Учитывая компонентный состав психологической готовности студентов медицинского колледжа к взаимодействию с пожилыми, позволит нам определить критерии и показатели психологической готовности студентов к взаимодействию с пожилыми:

– **мотивационный критерий** (показатели – мотивы учебной деятельности, мотивы достижения успеха в профессиональной деятельности, положительное отношение к выбранной профессии, потребность взаимодействовать с людьми пожилого возраста);

– **личностный критерий** (показатель – проявление студентами профессионально важных качеств: ответственность, аккуратность, доброжелательность, толерантное отношение к пожилому человеку внимательность, способность к сочувствию и сопереживанию, эмоциональная отзывчивость, терпеливость, стрессоустойчивость, эмпатия и др.);

– **когнитивно-оценочный критерий** (показатель – совокупность профессиональных знаний и знаний в области психологии пожилого и старческого возраста, специфики медико-

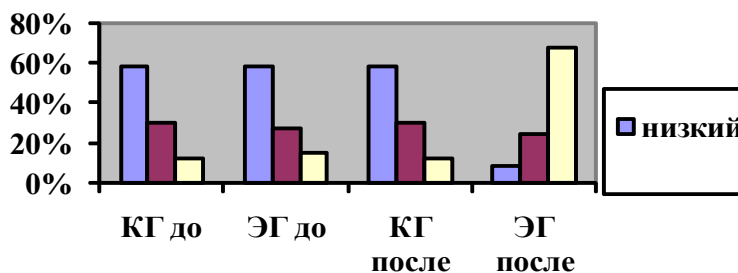


Рис. 2. Показатели психологической готовности

социальной работы с пожилыми, особенности взаимодействия с пациентами пожилого возраста, а также о характере профессионально-коммуникативной деятельности медицинского работника, положительная Я-концепция и принятие своего «Я», самоуважение и адекватная самооценка)

– **коммуникативный критерий** (показатели – умения будущей мед сестры общаться с пациентами пожилого возраста с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей, умение выстраивать продуктивные взаимоотношения, умение предупреждать и разрешать конфликтные ситуации, возникающие в процессе взаимодействия).

Данные критерии не исчерпывают всего многообразия качественных характеристик психологической готовности студентов к взаимодействию с пожилыми, но в контексте проблематики нашего исследования являются наиболее значимыми для разработки уровней сформированности психологической готовности студентов к взаимодействию с пожилыми.

На основании вышеизложенных критериев и показателей сформированной психологической готовности студентов к взаимодействию с пожилыми, учитывая выявленную сущность и компонентный состав психологической готовности студентов к взаимодействию, согласно структурно-уровневому подходу (М.С. Каган, П.И. Пидкасистый, Г.И. Щукина и др.), мы определили низкий, средний и высокий уровни сформированности психологической готовности студентов медицинского колледжа к взаимодействию с пожилыми.

Все перечисленные уровни сформированности у студентов психологической готовности к взаимодействию с пожилыми взаимосвязаны, и поэтому могут иметь промежуточные позиции. Вместе с тем имеется в виду, что каждый предшествующий уровень является как бы подготовительным по отношению к последующему, более высокому, а каждый из последующих может включать в себя все предыдущие.

В результате сравнения уровней психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом до и после эксперимента было установлено, что уровень психологической готовности в экспериментальной группе повысился. В контрольной группе показатели психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом почти не изменились (рис. 2).

Можно констатировать, что в процессе эксперимента произошли существенные сдвиги в уровне сформированности психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом у студентов экспериментальной группы. Высокий уровень психологической готовности выявлен у 68% студентов экспериментальной группы (на начало эксперимента он составлял 15%), у студентов контрольной группы высокий уровень психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом – 13% (на начало эксперимента 12%).

Таким образом, опыт работы педагогов ГБОУ СПО НО «Арзамасского медицинского колледжа» по формированию психологической готовности студентов к взаимодействию с пожилыми, свидетельствует о том, что реализация на практике продуманной, научно обоснованной модели подготовки будущих медицинских сестер способствует повышению уровня профессиональной компетентности, развитию коммуникативных навыков, а также развитию таких профессионально значимых качеств, как стрессоустойчивость, толерантность, эмпатия и др.

Библиографический список

1. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М., 2006.
2. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.
3. Монахов, В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград, 1995.

4. Чернилевский, Д.В. Технология обучения в высшей школе. – М., 1996.
5. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М., 1996.
6. Суворова, Г.А. Психология деятельности: учебное пособие. – М., 2003.
7. Яковлев, И.П. Интеграционные процессы в высшей школе. – Л., 1980.
8. Дьяченко, М.И. Краткий психологический словарь: личность, образование, профессия / под ред. М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск, 2006.
9. Соловьева, А.В. Особенности взаимодействия медицинского персонала с пожилыми пациентами / А.В. Соловьева, О.В. Шиманская // Медсестра. – 2010. – № 2.
10. Бабанский, Ю.К. Педагогика: учеб. пособие. – М., 1989.
11. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация. – М., 2001.
12. Петровский, В.А. Основы педагогики и психологии высшей школы. – М., 1989.

Bibliography

1. Panfilova, A.P. Igrovoe modelirovanie v deyatel'nosti pedagoga: uchebnoe posobie dlya studentov vihsheikh uchebnykh zavedeniy / pod obsh. red. V.A. Slastenina, I.A. Kolesnikovoy. – M., 2006.
2. Bespal'ko, V.P. Pedagogika i progressivnye tekhnologii obucheniya. – M., 1995.
3. Monakhov, V.M. Tekhnologicheskie osnovy proektirovaniya i konstruirovaniya uchebnogo processa. – Volgograd, 1995.
4. Chernilevskiy, D.V. Tekhnologiya obucheniya v vihsheiy shkole. – M., 1996.
5. Choshanov, M.A. Gibkaya tekhnologiya problemno-modul'nogo obucheniya. – M., 1996.
6. Suvorova, G.A. Psikhologiya deyatel'nosti: uchebnoe posobie. – M., 2003.
7. Yakovlev, I.P. Integratsionnye processy v vihsheiy shkole. – L., 1980.
8. D'yachenko, M.I. Kratkiy psikhologicheskii slovar': lichnost', obrazovanie, professiya / pod red. M.I. D'yachenko, L.A. Kandibovich. – Minsk, 2006.
9. Solovjeva, A.V. Osobennosti vzaimodeystviya medicinskogo personala s pozhillimi pacientami / A.V. Solovjeva, O.V. Shimanskaya // Medsestra. – 2010. – № 2.
10. Babanskiy, Yu.K. Pedagogika: ucheb. posobie. – M., 1989.
11. Zagvazinskiy, V.I. Teoriya obucheniya: sovremennaya interpretatsiya. – M., 2001.
12. Petrovskiy, V.A. Osnovnykh pedagogiki i psikhologii vihsheiy shkolih. – M., 1989.

Статья поступила в редакцию 03.12.12

УДК 37.01

Margaryan L.I. **MULTICULTURAL EDUCATIONAL AREA OF CHILDREN'S ART SCHOOL: PECULIARITIES OF CONTENT AND STRUCTURE.** The article considers peculiarities of educational area of children's art school, reveals its content and structural components, grounds multicultural, creative and activity, multi-art, multi-communicative, integrative feature of the area.

Key words: multicultural education, educational area, multicultural educational area, children's art school.

Л.И. Маргарян, директор МУ ДОД «ДШИ № 1», г. Копейск, E-mail: dshi1kgo@mail.ru

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ: ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ

В статье рассматриваются особенности образовательной среды детской школы искусств, выявляются ее содержание и структурные компоненты, обосновывается поликультурный, творческо-деятельностный, полихудожественный, поликоммуникативный, интегративный характер данной среды.

Ключевые слова: поликультурное образование, образовательная среда, поликультурная образовательная среда, детская школа искусств.

Проблеме создания поликультурной среды в различных типах образовательных учреждений сегодня придается очень большое значение в связи с расширением национального состава учащихся российских школ и усилением этнических тенденций в образовании, вызванных миграционными процессами, как внутри страны, так и за ее пределами. Поликультурное образование признается учеными одной из самых перспективных образовательных стратегий, однако разрабатывается она, как правило, применительно к системе общего и профессионального образования. Возможности дополнительного художественного образования детей и, в частности, детских школ искусств в реализации поликультурного образования остаются практически не раскрыты, что обуславливает актуальность настоящего исследования.

Следует признать, что обучение детей способам реализации художественной деятельности имеет ярко выраженную специфику, глубоко отличающуюся от способов обучения в общеобразовательной школе. Детские школы искусств, целью которых является приобщение учащихся к ценностям культуры и освоение языка различных видов искусств, обладают широкими возможностями для реализации поликультурного образования, а образовательная среда данных учреждений имеет свои особенные свойства, обуславливающие своеобразие форм и методов воздействия на учащихся.

Содержательную основу понятия «поликультурная образовательная среда» составляют два более общих понятия, которые выступают «родовыми» по отношению к исходному – «по-

ликультурное образование» и «образовательная среда». Рассмотрим каждое из них.

На сегодняшний день в педагогической науке нет единого понимания термина «поликультурное образование». Ряд исследователей трактуют его как процесс формирования индивида, готового к активной созидательной деятельности в развивающейся многонациональной среде, умеющего жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, рас, верований (Б.М. Горохов, Н.Б. Крылова В.В. Макаев, З.А. Малькова, Г.В. Палаткина, Л.Л. Супрунова и др.). Другие ученые подчеркивают направленность поликультурного образования на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, существующих в данном сообществе, и на передачу этого наследия молодому поколению (Л.И. Алексеева, А.К. Бердиев, Г.И. Гайсина, Х.Х. Галимов, Н.С. Гончарова, Т.В. Поштарова и др.). Многие авторы связывают поликультурное образование с проявлениями толерантности, то есть с готовностью воспринимать другую культуру, другой образ жизни как средство противостоять национальной розни и способствовать взаимопониманию между народами (Н.Д. Гальскова, Л.Л. Парамонова, В.В. Сафонова, Э.А. Соколова и др.).

Анализ определений поликультурного образования показывает, что, несмотря на все многообразие рассматриваемых в нем аспектов, в укрупненном плане доминируют два ракурса его изучения, связанных с взаимодействием культур и взаимодействием субъектов как носителей культур в образовательном процессе. Мы полагаем, что в контексте поликультурного образова-

ния изучение культур является педагогическим средством, а целью – формирование толерантной личности, готовой к реальному взаимодействию с представителями разных культур и национальных сообществ в различных сферах социально-практической деятельности.

Образовательная среда в научно-педагогических исследованиях также трактуется по-разному. Ученые рассматривают ее как «совокупность социальных, культурных, а также специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности» [1, с. 4]; «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [2, с. 28]; «педагогически организованную систему условий, влияний и возможностей для удовлетворения иерархического комплекса потребностей личности и трансформации этих потребностей в жизненные ценности, что обеспечивает активную позицию учащихся в образовательном процессе, обуславливает их личностное развитие и саморазвитие» [3, с. 41].

Обобщение приведенных выше определений показывает, что образовательная среда предполагает наличие специально созданных условий, которые оказывают педагогически направленное воздействие на учащихся с целью корректировки траектории их личностного развития. Поскольку целью поликультурного образования является формирование индивида, способного эффективно взаимодействовать с представителями разных культур и разных национальностей, то поликультурную образовательную среду можно определить как совокупность педагогических условий, обеспечивающих становление такой личности.

Таким образом, следуя положениям Е.М. Карповой, А.А. Кожуровой, О.Л. Колоницкой, Л.С. Мовсесян, Л.Л. Супруновой и других ученых, мы трактуем поликультурную образовательную среду как совокупность условий, влияющих на формирование личности, её готовность к эффективному межэтническому и межкультурному взаимодействию, эмпатии, сохранению национальной идентичности и пониманию других культур и этнокультур, толерантному отношению к представителям других культур и этносов.

В структуру поликультурной образовательной среды ученые обычно включают несколько компонентов [4]:

- когнитивный, предполагающий освоение учащимися знаний, норм, принципов, традиций разнообразных культур;
- мотивационный, направленный на формирование у учащихся интереса к общению с представителями других культур, желания познакомиться с многообразием культур и субкультур;
- эмоционально-коммуникативный, ориентированный на развитие способности учащихся к идентификации, эмпатии, сопереживанию, соучастию, толерантности, рефлексии;
- поведенческо-деятельностный, предполагающий формирование у учащихся умений объективно оценивать ситуации, вырабатывать адекватные модели поведения.

Рассмотрим, как данные компоненты реализуются в поликультурной среде детской школы искусств.

Ученые отмечают, что одним из ключевых аспектов поликультурной образовательной среды является направленность на освоение культурных ценностей различных этносов и народов. Именно в процессе приобщения к культуре своего и чужого народа у учащихся формируются личностные качества, необходимые для успешной социализации и продуктивного взаимодействия в многонациональном обществе.

Следует подчеркнуть, что изучение продуктов художественной культуры и освоение многообразия культурных ценностей является основным содержанием обучения в системе дополнительного художественного образования, в частности, в детских школах искусств. Если в общеобразовательной школе культура является предметом изучения только лишь части гуманитарных дисциплин, таких как литература, история, русский и родной язык, музыка, рисование, и др., то в школах искусств этому посвящены *все предметы* образовательного цикла. Более того, содержание этих предметов не ограничивается изучением западно-европейской или отечественной культуры, а, как правило, охватывает и национальные культуры, включая также и произведения этнокультур. Так, например, учащиеся музыкального отделения школы искусств изучают музыку народов мира и произведения, представляющие региональное композиторское творчество; учащиеся хореографического отделения осваивают латиноамериканские, африканские, скандинавские, испанские, французские и многие другие танцы; в программу обучения всех отделений включено изучение регионального фольклора и т.д. Следовательно, образовательная среда школы искусств *зна-*

чительно является поликультурной и обладает широкими возможностями для реализации поликультурного образования.

Освоение образцов художественной культуры в детской школе искусств осуществляется не только теоретически, но, главным образом, *практически* – через исполнение произведений в классе музыкального инструмента, постановку танцевальных номеров в классе хореографии, рисование картин и этюдов в классе изобразительного искусства и т.п. Главным предметом изучения в школе искусств, ради которого дети приходят именно в данное образовательное учреждение, является конкретный вид искусства – музыка, живопись, танец и т.д. В отличие от уроков искусства в общеобразовательной школе, которые ставят целью первичное освоение элементарных навыков рисования, пения, музицирования и т.д., целевая направленность образовательного процесса в школе искусств связана с совершенствованием собственной творческой исполнительской деятельности учащихся и достижением значительного уровня мастерства в избранном виде искусства. Таким образом, спектр изучения продуктов художественной культуры различных этносов и народов в школе искусств существенно расширяется, охватывая и теоретический и практический ракурсы.

Нужно отметить, что формы практической деятельности учащихся в школе искусств весьма разнообразны и включают: коллективное творчество (репетиции оркестра, хора, танцевальных и театральных коллективов), групповые занятия (репетиции музыкальных и танцевальных ансамблей, занятия в классе изобразительного искусства, отработка групповых мизансцен в театральных постановках), парные (камерно-вокальные и камерно-инструментальные исполнительство, парные танцы, диалоговые мизансцены в театральных постановках), индивидуальные (занятия в классе музыкального инструмента, вокала, отработка индивидуальных партий в танцевальных и театральных постановках). Следовательно, поликультурная образовательная среда детской школы искусств является *творческо-деятельностной* и интегрирует коллективные, групповые, парные и индивидуальные формы учебной деятельности учащихся.

В школе искусств, как мы уже отмечали ранее, дети осваивают разные виды искусств – музыкальное, изобразительное, театральное, хореографическое и т.д. Очень часто в учебном процессе эти искусства интегрируются. Так, при обучении детей музыке часто используются ритмика, пластическое интонирование как элементы визуально-двигательных искусств; демонстрируются видеоряды живописных полотен известных художников, сопровождающие музыку и вызывающие нужные визуальные образные ассоциации; нередко осуществляется театрализация музыкальных произведений, имеющих программно-сюжетную основу, и их сценическое воплощение силами самих учащихся. Обучение детей в классе хореографии всегда осуществляется при музыкальном сопровождении и предусматривает характеристику музыкальных особенностей балетных постановок и хореографических номеров. Учебный процесс на театральном отделении школы искусств задействует все виды искусств, так как учитывает синтетическую природу театральной деятельности. В ходе театральных репетиций внимание учащихся акцентируется на выборе костюмов, декораций, хореографических номеров, музыкального сопровождения к спектаклю. Зачастую детям предлагается самим изготовить костюмы и подобрать музыку к спектаклю либо сделать это совместно с преподавателем и своими партнерами. Подготовка костюмов и декораций к спектаклю, выбор музыкального сопровождения предполагают серьезную и длительную предварительную работу по прослушиванию и отбору музыкальных номеров, просмотру моделей одежды, поиску необходимых элементов антуража и т.п. Это в той или иной мере обуславливает изучение особенностей не только избранного ребенком основного вида искусства, но и других, сопутствующих ему искусств. То есть образовательная среда детской школы искусств становится *полихудожественной*.

Важной особенностью образовательного процесса в детской школе искусств является публичное представление результатов учебной деятельности учащихся. Поскольку основное содержание образования в детской школе искусств связано с освоением языка искусства и форм художественно-творческой деятельности, естественным и закономерным итогом обучения становится публичное представление и оценка результатов творчества детей. Формы такого представления многообразны и издавна реализуются в детских школах искусств – это академические концерты, исполнительские конкурсы, творческие смотры, выставки достижений, театрализованные представления, фестивали искусств и т.д.

В процессе подготовки данных мероприятий, как правило, участвуют не только дети, но и преподаватели, а также родители

ли и другие члены семей учеников, которые выполняют организационную работу, выступают в качестве слушателей и зрителей. Коллективное общение и сопереживание участникам выступлений создает эффект межличностной аттракции, творческой эмпатии, формирует чувство коллективной ответственности, способствует установлению более тесных отношений в ученическом коллективе. За счет этого значительно повышается коммуникативный потенциал образовательной среды школы искусств.

Кроме того, подобные мероприятия, как правило, получают широкий общественный резонанс и вызывают живой интерес со стороны публики, способствуют установлению личностных и профессиональных связей школы с социально-культурным окружением, развивают социальное партнерство. Таким образом, в поликультурную среду школы искусств органично включаются не только субъекты образовательного процесса (учащиеся, педагоги, родители), но также «потребители» творческих услуг, представляющие социальное окружение (национальные культурные центры, образовательные учреждения, студии и центры детского творчества и пр.). Это, в свою очередь, делает поликультурную среду школы искусств *поликоммуникативной* и определяет ее направленность на межкультурное и межличностное взаимодействие.

Таким образом, обобщая все сказанное выше, можно утверждать, что образовательная среда детской школы искусств имеет ряд важных свойств, существенно отличающих ее от среды других образовательных учреждений. К этим свойствам относятся *поликультурный, творческо-деятельностный, полихудожественный и поликоммуникативный* характер данной среды. Названные факторы определяют ее *содержательный контекст* и реализуются в процессе теоретического и практического освоения учащимися образов национальных культур, представленных в разных видах искусств, что сопровождается установлением разнообразных коммуникативных связей, как с непосредственными субъектами образовательного процесса, так и с социальным окружением.

В структуре поликультурной образовательной среды детской школы искусств присутствуют все компоненты, указанные нами ранее – когнитивный, мотивационный, эмоционально-коммуникативный, поведенческо-деятельностный (применительно к школе искусств его логичнее назвать творческо-деятельностным). При этом их особенность состоит в том, что они не разде-

ляются друг от друга, а напротив, интегрируются на базе творческо-деятельностного компонента поликультурной среды. В процессе творческой деятельности детей, направленной на освоение продуктов художественной культуры разных этносов и народов, у учащихся формируется система знаний об этих культурах (когнитивный компонент), развивается мотивация к дальнейшему изучению этих культур и взаимодействию с их носителями (мотивационный компонент), проявляются разнообразные эмоции и чувства (эмоциональный компонент), устанавливаются межличностные связи и отношения в многонациональном ученическом коллективе (коммуникативный компонент). Самая главная особенность искусства – творческо-деятельностная природа – накладывает отпечаток и на сам процесс учебной деятельности детей, и на среду, где происходит освоение произведений искусства.

Подчеркнем, что образовательная среда школы искусств существенно отличается от среды общеобразовательной школы, в том числе тем, что в общеобразовательных школах существует четкое разделение между учебной и внеучебной сферами деятельности, которые связаны с решением совершенно разных задач. В учебной деятельности преимущественно решаются дидактические задачи, во внеучебной – воспитательные. В школе искусств это разделение значительно менее выражено. Благодаря огромному воспитательному потенциалу искусства, творческой природе учебной деятельности учащихся и публичному характеру представления ее результатов, и учебная и внеучебная сферы детской школы искусств реализуют как дидактические, так и воспитательные задачи.

Таким образом, можно выделить еще одну важную особенность поликультурной образовательной среды детской школы искусств – ее *интегративный* характер, объединяющий учебно-дидактические, художественно-творческие и воспитательные задачи, а также синтезирующий когнитивный, мотивационный, эмоционально-коммуникативный, творческо-деятельностный компоненты при доминировании последнего.

Из всего вышесказанного становится очевидным, что образовательная среда детской школы искусств обладает уникальными возможностями для реализации поликультурного образования и формирования поликультурной личности ребенка, чему способствует *поликультурный, творческо-деятельностный, полихудожественный, поликоммуникативный, интегративный* характер данной среды.

Библиографический список

1. Тарасов, С.В. Образовательная среда и развитие школьника. – СПб., 2003.
2. Ясвин, В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / под ред. В.И. Панова. – М., 1997.
3. Панов, В.И. Одаренные дети: выявление – обучение – развитие // Педагогика. – 2001. – № 4.
4. Карпова, Е.М. Поликультурная среда клуба как средство социального воспитания старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2004.

Bibliography

1. Tarasov, S.V. Obrazovatel'naya sreda i razvitie shkol'nika. – SPb., 2003.
2. Yasvin, V.A. Trening pedagogicheskogo vzaimodeystviya v tvorcheskoy obrazovatel'noy srede / pod red. V.I. Panova. – M., 1997.
3. Panov, V.I. Odarennye deti: vihyavlenie – obuchenie – razvitie // Pedagogika. – 2001. – № 4.
4. Karpova, E.M. Polikulturnaya sreda kluba kak sredstvo social'nogo vospitaniya starsheklassnikov: dis. ... kand. ped. nauk. – Kostroma, 2004.

Статья поступила в редакцию 03.12.12

УДК 378:004.77

Bakhtina S.V., Chemekova N.R. DEVELOPMENT OF STRATEGIC THINKING: PEDAGOGICAL IDEAS OF HISTORY AND THE PRESENT (ON THE EXAMPLE OF CROSS-TECHNOLOGIES AND A.S. MAKARENKO AND V.A. SUKHOMLINSKY'S PEDAGOGICAL IDEAS).

The article is focused at a deep analysis of psychological and educational concepts of developing thinking in a frame of educational environment, possibilities of modern technologies in the process of formation of a strategic thinking of the university students. Nowadays, the paradigms based on the complete competence of specialists, not packed with knowledge, but aimed at any specialization and socialization, prepared for new life conditions. They prove, that the creation of psychological and educational conditions promotes to perfection and self-development, professional skills, strategic thinking of future specialists. All this is based on cross-technologies.

Key words: strategic thinking, cross-technologies, reflection, educational environment, psychological and educational concepts.

С.В. Бахтина, канд. пед. наук, доц. Марийского гос. университета, г. Йошкар-Ола, E-mail: basvet57@rambler.ru; **Н.Р. Чемякова**, канд. пед. наук, доц. Марийского гос. университета, г. Йошкар-Ола, E-mail: lmtf@mail.ru

РАЗВИТИЕ СТРАТЕГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ИСТОРИИ И СОВРЕМЕННОСТИ (НА ПРИМЕРЕ КРОСС-ТЕХНОЛОГИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ А.С. МАКАРЕНКО И В.А. СУХОМЛИНСКОГО)

В настоящей статье представлен анализ психолого-педагогических концепций развития мышления в рамках образовательного пространства, обосновываются возможности использования современных кросс-технологий при формировании стратегического мышления студентов в процессе обучения в вузе. Сегодня на смену парадигме, основанной на знаниях, умениях и навыках в качестве результата образования, приходит парадигма, построенная на компетентности специалиста, не наполненного знаниями, а социализированного, способного к успешной жизни в быстро меняющихся условиях. Доказано, что создание психолого-педагогических условий способствует совершенствованию и саморазвитию личностных качеств, профессиональных компетенций, стратегического мышления у будущих специалистов, включенных в обучение с помощью кросс-технологий.

Ключевые слова: стратегическое мышление, кросс-технологии, рефлексия, образовательное пространство, психолого-педагогические концепции.

Обозревая тенденции развития образовательных технологий, нельзя не отметить, что в последние десятилетия они претерпели определенные изменения – обратились к своим истокам: идеям гуманизма, значимости индивидуально-типологических особенностей обучающегося, концепциям механизмов мыслительной деятельности. В настоящее время наблюдается возрождение гуманистической педагогики, психологии, отечественных и зарубежных культурно-педагогических традиций. Инструментами методологического обоснования этих тенденций стали идеи К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, Н.А. Бердяева, А.С. Макаренки, А. Маслоу, К. Роджерса, Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинского. С этих позиций интерпретируется сущность обучения в контексте таких понятий как ценности и смыслы, культура, самоорганизация и самореализация, а также в контексте практического создания реальных условий для развития человека и поддержки его индивидуальности. Сегодня процесс целенаправленного воздействия на личность стали определять такие подходы, как внешнее побуждение к развитию (Б. Битинас), целенаправленное управление процессом развития личности (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова), педагогически организованное восхождение ученика к культуре (Н.Е. Щуркова), введение обучающегося в режим саморазвития (Г.К. Селевко) и самоорганизации (С.В. Кульневич), перекрестное взаимодействие различных компонентов в процессе разнообразных видов деятельности (В.А. Филимонов, В.С. Чернявская). Везде наблюдается заметное смещение акцента педагога, организующего обучение и воспитание, в сторону личности, ее собственных усилий, т.е. происходит повышение статуса обучающегося как мыслящего субъекта.

В современном вузе успешность обучения зависит от сформированности у его участников мыслительных процессов. Студенту необходимо не просто приобрести знания, умения и навыки, развить устойчивые познавательные интересы и мотивы учения, потребность в постоянном самообразовании, но и овладеть стратегическим мышлением для дальнейшей творческой продуктивной профессиональной деятельности. Таким образом, на первый план выдвигаются задачи умственного развития студентов.

Сегодня в мировом и отечественном образовании прослеживается ряд концептуальных направлений:

- обращенность к человеку как к высшей ценности, эпицентру Вселенной, творцу и хранителю жизни, разума и культуры, ответственному за все содеянное на Земле и в космосе;
- возвращение образования в культуру, придание ему функций культуросберегающего процесса;
- усиление в образовании роли науки и теоретических знаний, интеллектуальных технологий как главных факторов прогресса во всех областях жизни, обеспечивающих достойные человека условия его бытия и развития;
- признание образования ключевым компонентом в системе мер, обеспечивающих прогресс в развитии человека, общества и государства.

В свое время эти идеи пропагандировались и отстаивались выдающимися советскими педагогами, такими как А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинским, а сегодня они легли в основу Федеральной концепции модернизации российского образования, в которой подчеркивается, что в педагогическом плане новое качество образования – это его ориентация не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на перспективное развитие его личности, его познавательных и созидательных

способностей. В.А. Сухомлинский видел цель образования в подготовке разносторонне развитой личности гражданина, воспитанной в традициях отечественной и мировой культуры, в современной системе ценностей, способной к активной социальной адаптации в обществе и самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию [4].

В этом контексте личностно-ориентированный подход к обучению и воспитанию, сформулированный в середине 80-х годов XX столетия, разрабатывался преимущественно как субъектно-ориентированная организация и управление педагогом образовательной деятельностью ученика. Эта деятельность призвана развивать не только предметную и коммуникативную компетентность обучающегося, но и его самого как личность. На современном этапе развития образовательных систем стало очевидным, что личностно-ориентированный подход необходимо рассматривать с позиции обучающегося. Такая постановка вопроса согласуется с исследованиями И.С. Якиманской, Е.В. Бондаревской, А.Б. Орлова, показавших неоспоримость значения не только учета, но и специальной организации в процессе обучения и воспитания целого ряда индивидуально-психологических характеристик школьника: мотивации, адаптации, способности, коммуникативности, уровня притязаний, самооценки, когнитивного стиля учебной деятельности [1; 7]. В концепции личностно-ориентированного подхода личность рассматривается как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения.

Сегодня в нашей стране активно развиваются технологии, которые связывают с «пятым технологическим укладом», в частности, гуманитарные технологии ситуационного центра, разрабатываемые межрегиональным и международным научным коллективом под руководством д.т.н., профессором В.А. Филимоновым (г. Омск). Они позволяют осуществлять системную интеграцию дисциплин, способствуя тем самым развитию междисциплинарных взаимосвязей [6]. Все эти подходы предполагают, что в центре обучения и воспитания находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад. Исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний, умений учитель определяет учебную цель занятия, формирует, направляет и корректирует весь образовательный процесс в целях развития личности обучающегося. Соответственно цель занятий при реализации кросс-технологий формулируется с позиции каждого конкретного ученика и всей группы в целом. Например, цель занятия может быть следующей: «Сегодня каждый из нас научится определять удельный вес вещества (решать данный вид задач)». Такая формулировка означает, что школьника понуждают отразиться на наличном, исходном, актуальном уровне знания и затем оценить свои успехи, свой личностный рост. В итоге он должен ответить себе, чему сегодня научился, чего не знал или не мог делать еще вчера. В соответствии с идеями кросс-технологий, в процессе обучения происходит переосмысление дидактических основ достижения качества подготовленности обучающихся. Обучение строится не на принуждении, а на активизации познавательной деятельности человека. По данной проблеме уже появились публикации исследователей и педагогов-практиков, затрагивающие отдельные аспекты организации обучения на основе кросс-технологий [5; 6].

Личностно-ориентированный подход предполагает учитывать в процессе обучения и воспитания национальные, половозрастные, индивидуально-типологические, статусные особенности обучающегося. Этот учет осуществляется через содержание и форму учебных заданий, через характер общения с учеником. Это стимулирует личностную, интеллектуальную активность ребят, поддерживает и направляет их образовательную деятельность без излишнего фиксирования ошибок, промахов, неудачных действий. Тем самым, подчеркивает Е.В. Бондаревская, осуществляется не только учет индивидуально-психологических особенностей учащихся, но и формирование, дальнейшее развитие психики школьников, их познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик [1].

При всем многообразии подходов к школьному обучению и воспитанию полюсными вариантами, по мнению ряда психологов, являются традиционный и гуманистический. При традиционном подходе доминирует авторитарное обучение, в процессе которого ребенок узнает, что необходимо подчиняться правилам, нежелательно делать ошибки, оценки наиболее важны и что школа вызывает тревогу. При личностно-ориентированном гуманистическом подходе ребенок узнает, что его любознательность признается и поощряется, учитель дружелюбен и заботлив, процесс учения доставляет удовольствие, а учителя вызывают чувства уважения и любви.

И.С. Якиманская считает, что реализация личностно-ориентированной системы образования требует «векторов» в педагогике: от образования как традиционно построенного процесса (и в этом смысле жестко регламентированного), к учению, как индивидуальной деятельности школьника, к ее коррекции и педагогической поддержке. Образовательный процесс не столько задает вектор развития, сколько создает для этого все необходимые условия. Его задача – не планировать общую, единую и обязательную для всех линию психического развития, а помогать каждому ученику с учетом имеющегося у него опыта познания совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность [7].

Проблема психолого-педагогической поддержки ученика сегодня является одной из перспективных и широко разрабатывается в современной науке. Наиболее интересными, на наш взгляд, являются работы О.С. Анисимова, А.С. Гусевой, А.А. Деркач, И.Н. Семенова, Н.Ю. Синягиной, Е.А. Яблоковой. Они рассматривают психологическое сопровождение ребенка как способность взрослого оценить и задействовать механизмы естественного развития школьника, не разрушать, а развивать его интерес, мотивацию к познанию. За основу берутся идеи личностно-ориентированного подхода, центром теории и практики которого является обеспечение свободного развития каждого. Соответственно, все образование, центрируясь на обучающемся, на его личности, и по содержанию, и по формам организации реализует одну цель – развитие человека.

В настоящее время концепцию кросс-технологий определяют как методологическую ориентацию в педагогической деятельности, позволяющей посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действия обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности, развития ее неповторимой индивидуальности. Таким образом, Кросс-технологии – это наукоемкая психолого-педагогическая парадигма, реализующая фундаментальные философские, психологические, педагогические идеи об образовании человека и процессах его индивидуально-личностного развития [6; 7].

Отличительные особенности состоят в том, что данная технология:

- ориентирует на человека (ребенка) как на главную ценность и цель образования;
- поддерживает и развивает субъективные свойства и индивидуальность ученика;
- порождает у учащихся личные смыслы учения и жизни, вводит их в мир культуры;
- пробуждает творческий потенциал личности;
- стимулирует обучающихся к самостоятельному решению собственных жизненных проблем в меняющемся социуме.

По нашему мнению, объективно существует довольно веская причина, позволяющая отнести кросс-технологии к числу высоких психолого-педагогических технологий:

- оно работает с очень сложным предметом – человеком. В своих потенциальных возможностях человек неисчерпаем, ибо он является разумным, чувствующим организмом, чья жизнь опосредуется законами природы, культуры и социума;
- кросс-технология является гуманистической технологией открытого типа. Она проектируется для работы с сознанием че-

ловека и процессами его индивидуально-личностного развития. Ее целью является развитие личностных структур, стратегического мышления (ценностей, смыслов, отношений, способностей к выбору, рефлексии, саморегуляции);

– кросс-технологии направлены на становление индивидуальности. Это процесс внутренний, не всегда доступный педагогическому наблюдению и анализу. Педагог имеет дело с развивающейся личностью, которая многого не знает о себе, находится в процессе поиска себя, своего «я». Главное в работе учителя – научить человека разбираться в себе, осознавать свои способности, достоинства и недостатки, помочь ученику решать возникающие проблемы, максимально опираясь на личностный потенциал;

– кросс-технологии опираются на собственные усилия личности. Технологическое обеспечение этого процесса требует от педагога понимания того, как «прорастивается» личность, как «созревают» его фундаментальные природные и социальные свойства во взаимодействии и взаимопроникновении, как происходит «наполнение» сознания культурным и ценностно-смысловым содержанием;

– кросс-технология опирается на субъективный опыт человека в процессе его развития и включения в жизнетворчество. Позиция педагога состоит в том, чтобы, опираясь на субъективный опыт обучающегося и его внутреннее стремление, помочь ему найти его индивидуальный путь развития.

В наших практических исследованиях мы применили систему кросс-технологий с целью осуществления успешной, эффективной, оптимальной адаптации первокурсников к жизни и учебе в вузе, что является залогом дальнейшего развития каждого студента как будущего специалиста. Выпускнику сельской школы сложнее поступить в высшее учебное заведение и адаптироваться к вузовской системе обучения, к новым взаимоотношениям. Сложность данного процесса связана с отсутствием равных стартовых возможностей у сельских абитуриентов, поступающих в вуз. Вместе с тем современная жизнь предъявляет к выпускникам школ, в том числе и сельских, качественно иные требования – необходимость быть конкурентоспособными на рынке труда, обладать высокой социальной мобильностью, большой социальной ответственностью, способностью принимать самостоятельные решения экономического, юридического и нравственного характера. Выделяется два аспекта адаптации студентов-первокурсников: адаптация к учебной деятельности и адаптация к новой учебной группе. Для адаптации в группе важно развивать умения и навыки межличностного общения, умение работать в коллективе. Неудачи в новом коллективе приводят первокурсника к разочарованию, вызывают неуверенность в себе, желание расстаться с новым коллективом. Адаптационный период и особенности его прохождения существенно определяют в дальнейшем морально-психологическое самочувствие первокурсников, дисциплинированность, отношение к учебе, активность жизненной позиции. Процесс адаптации первокурсников в вузе является одновременно условием развития адаптационных способностей будущего специалиста, что в дальнейшем поможет справиться начинающему учителю с трудностями первоначального этапа профессиональной деятельности.

Проведенное исследование показывает, что среди студентов первых курсов имеется три группы: активно адаптированные, дезадаптированные и пассивно-адаптированные.

К группе активно адаптируемых относятся 21,5% выпускников сельских образовательных учреждений и 27,9% выпускников городских образовательных учреждений. У студентов данной группы широкий круг общения. Главная цель – полная самореализация в новой социальной среде. Они строят отношения на основе норм и ценностей данной группы. Среди пассивно-адаптированных студентов 43,4% выпускников сельских школ и 47,3% выпускников городских школ. В данной группе студент принимает нормы и ценности по принципу «Я – как все». Группу дезадаптированных составляют в большем количестве сельские выпускники (35,1%) нежели городские (24,8%). Для этой группы первокурсников характерны трудности в общении, чувство неуверенности, непринятие норм и ценностей новой социальной среды. Результаты исследования показывают, что достаточно большое количество как сельских выпускников (78,5%), так и городских (72,1%) относятся к группам дезадаптированных и пассивно-адаптированных.

Поэтому на первоначальном этапе обучения первокурсникам необходимо создать условия для успешной адаптации. Важным фактором успешной адаптации является самопринятие и принятие других. Студенты с высоким уровнем самопринятия в целом довольны собой, считают себя интересными, привлекательными. 68,2% выпускников сельских школ и соответственно

75,1% городских находятся на высоком уровне самопринятия. Принятие других является важным личностным качеством для будущего учителя, который должен воспринимать учащегося со всеми его недостатками. При этом особенно важно проявлять толерантность в напряженной, конфликтной ситуации. 41,2% городских и 48,4% сельских студентов оценивают себя людьми сдержанными, замкнутыми, не желающими раскрываться перед другими, опасаящимися за то, что подумают о нем другие. Умение принять окружающих влияет на комфортность и на процесс общения в новой социальной группе. 45,4% сельских и 35,2% городских выпускников чувствуют себя эмоционально некомфортно в новых условиях обучения. Необходимым качеством личности будущего учителя является интернальность, что связано со степенью независимости, самостоятельности и активности человека в достижении своих целей, с развитием личной ответственности за происходящие с ним события, умением планировать свои действия, прогнозировать результаты деятельности. Данное качество личности не сформировано у 65,6% сельских и 53,5% городских выпускников.

В профессиональной деятельности учителя важны лидерские качества: инициативность, организаторские способности. К сожалению, как показывают исследования, в структуре социально-психологической адаптации такая характеристика как доминирование находится на низком уровне у 68,9% бывших учеников сельских и 64,6% городских школ. Данный показатель свидетельствует о том, что у них преобладает низкий уровень инициативности. Организаторские способности не развиты у 68% сельских выпускников. Коммуникативные умения являются сердцевинной профессионализма учителя и тесно коррелируют с организаторскими. Результаты констатирующего исследования свидетельствуют о том, что у большинства студентов городских (71,5%), сельских (62%) и смешанных групп (67,1%) коммуникативные умения проявляются на среднем уровне или ниже среднего.

Показатель «умение стимулировать интерес, инициативу учащихся», коррелирует с показателем социально-психологической адаптации «доминирование». Умение перестраивать свою деятельность в случае непредвиденных обстоятельств коррелирует с эмоциональной комфортностью, умение проявлять выдержку, уверенность в своих действиях в конфликтных ситуациях – с самопринятием.

Важным условием эффективности процесса адаптации стала разработка и апробация программы, содержания, форм, методов, приемов и методик проведения занятий спецкурса «Самопознание и саморазвитие личности будущего учителя». Спецкурс является одним из важнейших условий успешной адаптации выпускников сельских школ к обучению на педагогических специальностях университета. При его разработке и апробации были учтены результаты психолого-педагогической диагностики, проведенной среди студентов.

Процесс преподавания данного спецкурса включает следующие этапы: диагностический, прогностический, технологический, рефлексивный.

1 этап – диагностический. Он связан с самопознанием студентом личностных качеств и способностей. Для этого первокурсникам предлагается комплекс диагностических методик на выявление уровней сформированности своих личностных качеств, способностей, необходимых для успешной адаптации к вузовскому процессу обучения и заполняют индивидуальную диагностическую карту;

2 этап – прогностический. На данном этапе первокурсники, составляя программу саморазвития с опорой на индивидуальные диагностические карты, определяют личностные качества и умения необходимые для дальнейшей работы над собой. Стимулированию процесса самопознания и активизации саморазвития личностных качеств и формированию первоначальных педагогических умений сельских выпускников способствовали: тренинги, работа в малых группах, ролевые игры, микропреподавание, анализ психолого-педагогических ситуаций, подготовка воспитательных мероприятий, творческие работы, опорные схемы, тихий опрос, запись ответов и выступлений по проблеме на диктофон;

3 этап – технологический. Во время лекционных, практических занятий первокурсники знакомятся с методами и приемами работы над собой, технологиями педагогического общения,

регуляцией эмоционального состояния, выхода из педагогических конфликтов.

4 этап – рефлексивный, способствующий процессу самопознанию, направленному на осмысление собственной практической деятельности студентов, с умением определять причины своих успехов и недостатков.

Преподавание данного спецкурса направлено на развитие коммуникативных, организаторских, эмоционально-экспрессивных, рефлексивных умений, способствует саморегуляции эмоционального состояния первокурсника. Важным фактором успешной учебной деятельности первокурсников является мотивация к педагогической профессии, которая в процессе проведения занятий спецкурса формировалась, закреплялась и развивалась. Одним из условий формирования устойчивой мотивации к педагогической деятельности является создание ситуации успеха в процессе включения первокурсников в различные виды деятельности.

В процессе апробации спецкурса «Самопознание и саморазвитие личности будущего учителя» прослеживается положительная динамика:

- в сформированности следующих личностных качеств и профессиональных умений у первокурсников: ответственность, чувство такта, организаторские умения, уверенность в себе, доминирование, лидерские качества. Значительно повысилась в экспериментальной группе комфортность, толерантность, коммуникативные умения, способность к сопереживанию. Данные результаты подтверждены, как экспертными оценками, так и самооценкой. Фактически до эксперимента наблюдался низкий уровень сформированности выше перечисленных качеств и умений первокурсников, после проведения эксперимента по всем показателям первокурсники вышли на средний уровень, а по таким показателям как эмоциональная комфортность, толерантность, эмпатия – на высокий уровень;

- в развитии коммуникативных и организаторских способностей;

- в социально-психологической адаптации по следующим показателям: выросло значение шкал «степень личной комфортности», «самопринятие», «принятие других», «доминирование» до среднего, а у некоторых студентов до высокого уровня; повысился показатель интернальности до статистически значимых значений

В результате исследования на основе корреляционного анализа выявлены взаимосвязи между адаптацией и эмоциональным комфортом, что вполне естественно, так как для успешной адаптации сельских выпускников необходимо создание на занятиях благоприятного эмоционального климата ($t=3,72$), ситуации успеха для преодоления страха неудач ($t=1,99$) и уверенности в себе ($t=3,09$), так как своевременная коррекция психологических состояний в ситуациях, возникающих в учебном процессе, послужат основой для ускорения и облегчения адаптации и целенаправленного формирования значимых черт личности будущего учителя.

Кроме того, выявлено, что с адаптацией коррелируют такие качества, как самопринятие ($t = 2,14$), принятие других ($t = 3,72$), инициативность ($t = 1,99$), умение выступать публично ($t = 3,03$).

Если не происходит развитие данных качеств, то к 5 курсу у студентов слабо формируются такие умения, как умение стимулировать интерес, инициативу и творчество учащихся на уроке, во внеклассной работе, умение вести беседу, полемику, дискуссию с учащимися.

Эффективность предложенного спецкурса «Самопознание и саморазвитие личности будущего учителя», проводимого с использованием кросс-технологий, доказана положительной динамикой развития и саморазвития личностных качеств и профессиональных умений студентов.

В федеральной концепции образования подчеркивается, что именно образование должно собрать воедино современные социально значимые ценности и общественные установки с передовыми отечественными традициями в новую ценностную систему общества.

Мы убеждены, что реализация кросс-технологий на современном этапе будет способствовать большей продуктивности инновационного педагогического опыта, основанного на идеях выдающихся российских педагогов.

Библиографический список

1. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4.
2. Макаренко, А.С. Проектировать лучшее в человеке. – Мн., 1989.
3. Платонов, К.К. Личностный подход как принцип психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1969.

4. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека. – Киев, 1975.
5. Филимонов, В.А. Спинной мозг ситуационного центра // Ситуационные центры и перспективные информационно-аналитические средства поддержки принятия решений: сб. матер. междунар. науч.-практ. конф., 2009.
6. Чернявская, В.С. Кросс-технологии: развитие метакогнитивных стратегий с помощью информационных технологий / В.С. Чернявская, Н.Л. Слугина // В мире научных открытий. – 2012. – № 10.
7. Якиманская, И.С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся // Вопросы психологии. – 1999. – № 3.

Bibliography

1. Bondarevskaya, E.V. Gumanisticheskaya paradigma lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya // Pedagogika. – 1997. – № 4.
2. Makarenko, A.S. Proektirovatj luchshee v cheloveke. – Mn., 1989.
3. Platonov, K.K. Lichnostniy podkhod kak princip psikhologii // Metodologicheskie i teoreticheskie problemih psikhologii. – M., 1969.
4. Sukhomlinskiy, V.A. Kak vospitatj nastoyatsego cheloveka. – Kiev, 1975.
5. Filimonov, V.A. Spinnoy mozg situacionnogo centra // Situacionniye centri i perspektivniye informacionno-analiticheskie sredstva podderzhki prinyatiya resheniy: sb. mater. mezhduar. nauch.-prakt. konf., 2009.
6. Chernyavskaya, V.S. Kross-tehnologii: razvitie metakognitivnykh strategiy s pomothyu informacionnykh tekhnologiy / V.S. Chernyavskaya, N.L. Slugina // V mire nauchnykh otkriytiy. – 2012. – № 10.
7. Yakimanskaya, I.S. Principih postroeniya obrazovatelnykh programm i lichnostnoe razvitie uchastnikov // Voprosih psikhologii. – 1999. – № 3.

Статья поступила в редакцию 01.12.12

УДК 378.147

Slugina N.L., Chernyavskaya V.S. CROSS-TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL REFLECTION ON THE EXAMPLE OF THE STUDENTS OF A DIRECTION «APPLIED INFORMATICS». The article reflects the results of an experimental study of students with cross-technology to develop the demand for graduates. Sound approach to the diagnosis and the development of professional reflection of future computer scientists. Reflected efficiency represented type of training.

Key words: professional reflection, students, demand, cross-technologies.

Н.Л. Слугина, ст. преп. каф. информационных систем и прикладной информатики Владивостокского гос. университета экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: nina.eberzina@vvsu.ru; В.С. Чернявская, д-р пед. наук, проф., директор НИИ Профессиональной педагогики и психологии Владивостокского гос. университета экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: tina_v@rambler.ru

КРОСС-ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПРИКЛАДНАЯ ИНФОРМАТИКА»

Статья отражает результаты экспериментального обучения студентов с помощью кросс-технологий для развития востребованности выпускников. Обоснованы подходы к диагностике и развитию профессиональной рефлексии у будущих информатиков. Отражена эффективность представленного типа обучения.

Ключевые слова: профессиональная рефлексия, студенты, востребованность, кросс-технологии.

Востребованность выпускников рынком труда в настоящее время стала критерием успешности деятельности учреждений профессионального образования. Данное понятие чаще всего рассматривается в контексте экономических исследований, реже – в социологии и педагогических науках.

Достаточно активно исследуется тематика конкурентоспособности (Л.М. Митина, Д.В. Чернилевский), которая, на наш взгляд, является родственной, но не синонимичным понятию «востребованность». Этому способствует реальный рост конкуренции (или многогранное позиционирование этого роста) во всех сферах жизни современного человека. В связи с этим от студента и выпускника вуза ожидается подготовленность к процессу сравнения себя с другими и выигрышу в конкурентной борьбе.

Под востребованностью мы понимаем комплекс факторов обеспечивающих трудоустройство по специальности; соответствие личностно-профессионального потенциала требованиям внешней среды.

Принимая во внимание то, что метакогнитивные стратегии формируются на основе внутренних представлений человека о себе, о своей деятельности, для их развития необходимо создавать среду, в которой студенты могли бы не только высказывать свое мнение, но и рассматривать и анализировать другие мнения относительно решаемых задач. А также иметь возможность проанализировать свои действия и свой способ достижения результата, соотнести его со способами, используемыми другими и получить обратную связь от участников учебного процесса.

При традиционном подходе к организации учебного процесса основной формой общения является ответ студентом на поставленный преподавателем вопрос или объяснение хода решения задачи, как правило, без организации коллективного обсуждения и анализа использованных методов достижения результата. В данных условиях обучения происходит формирование спосо-

ба решения задачи на основе только одного мнения, что не способствует развитию метакогнитивных стратегий.

Использование в процессе обучения кросс-технологий позволяет создать условия, которые способствуют активизации развития метакогнитивных стратегий у студентов [1]. Ключевыми особенностями данных технологий, которые позволяют создавать необходимые условия, являются [2]:

1. Использование всех сенсорных возможностей человека (видео, аудио, кинестетика и т.п. в лево- и правополушарном исполнении).
2. Использование специальных рефлексивных процессов (формальный анализ В.А. Лефевра).
3. Использование обратной связи.
4. Режим работы «здесь и сейчас», он-лайн, использование архивов (память).
5. Использование эффектов группового взаимодействия.
6. Сопровождение работы группы особой сервисной командой (минимум: планшетист, методолог, игротехник), которые осуществляют работу с образами разного типа (соответственно: полисенсорное представление информации, отражение и сопоставление процесса решения задач, обеспечение групповой динамики).

На базе Владивостокского государственного университета экономики и сервиса в 2011-2012 учебном году проводилось экспериментальное обучение студентов направления «Прикладная информатика» с применением кросс-технологий. В исследовании принимали участие две группы студентов четвертого курса, изучающих дисциплину «Теория систем и системный анализ»: экспериментальная и контрольная. Все занятия экспериментальной группы проводились с применением кросс-технологий. Студенты контрольной группы изучали дисциплину «Теория систем и системный анализ» без применения кросс-технологий.

Таблица 1

Результаты анализа эссе студентов

Проблема	Процент ответов до обучения с применением кросс-технологий		Процент ответов после обучения с применением кросс-технологий	
	Экспериментальная группа (n=20)	Контрольная группа (n=12)	Экспериментальная группа (n=20)	Контрольная группа (n=12)
Описание профессиональной деятельности с «внешней» стороны (какой коллектив, какое здание, место, обстановка).	55%	42%	0%	50%
Общее описание продвижения по карьерной лестнице.	60%	50%	15%	33%
Описание профессиональной деятельности информатика (он делает ...) не пересекается с описанием своей профессиональной деятельности (я буду делать...).	25%	25%	10%	17%
Нежелание работать по своей специальности.	20%	17%	0%	17%
Видение специальности очень узко (решение узких специализированных задач).	25%	67%	0%	58%

Одной из задач обучения было развитие профессиональной рефлексии. Под профессиональной рефлексией мы понимаем определение своего способа применения полученного материала в профессиональной деятельности и осознание себя как субъекта профессиональной деятельности. Профессиональная рефлексия является когнитивным механизмом профессионального развития и основой для ее формирования является развитие рефлексии как когнитивного механизма саморазвития.

Для диагностики уровня развития рефлексивности использовалась методика А.В. Карпова «Диагностика уровня развития рефлексивности» [3]. Анализ результатов до и после обучения с применением кросс-технологий показал, что использование кросс-технологий в учебном процессе способствует развитию уровня рефлексивности [1].

Для анализа и оценки уровня развития профессиональной рефлексии в начале и в конце обучения студентам было предложено написать эссе о том, как они представляют себя в профессиональной деятельности информатика. Результаты анализа эссе представлены в таблице 1.

Анализ эссе студентов до обучения с применением кросс-технологий выявил низкий уровень развития профессиональной рефлексии и в экспериментальной и в контрольной группах, а именно:

- 1) описание профессиональной деятельности с «внешней» стороны (какой коллектив, какое здание, место, обстановка) без упоминания об особенностях профессии;
- 2) описание профессиональной деятельности с внешней стороны, без упоминания целей, задач и профессиональных аспектов;
- 3) описание профессиональной деятельности информатика не соотносится с описанием своей профессиональной деятельности;
- 4) нежелание работать по своей специальности;
- 5) описание профессиональной деятельности как решение узких специализированных задач.

С целью развития профессиональной рефлексии перед студентами экспериментальной группы была поставлена задача: снять фильм о своей специальности под названием «Я информатик!», в котором показать свою будущую профессиональную деятельность с различных аспектов. На занятиях, проводимых с использованием кросс-технологий, студенты, организованные в проектную группу проходили все этапы жизненного цикла проекта: от разработки идеи до презентации фильма на научной конференции [4]. После презентации на научной конференции и получение обратной связи от преподавателей, студентов других курсов и специалистов в области прикладной информатики было проведено занятие, на котором в форме интервью студенты осмысливали свое участие в проекте и полученные результаты.

Анализ эссе студентов после обучения с применением кросс-технологий показал повышение уровня развития профессиональной рефлексии, а именно:

- 1) описание профессиональной деятельности как описание решаемых профессионалом задач с учетом особенности профессии, а не «внешних» ее сторон;
- 2) принятие своей профессии и уважительное отношение к ней;
- 3) системное описание будущей профессиональной деятельности и включение в нее большего разнообразия аспектов.

Анализ эссе студентов контрольной группы после обучения в традиционной форме значительных изменений в уровне развития профессиональной рефлексии не выявил.

В целом анализ результатов диагностики до и после обучения с применением кросс-технологий показал устойчивую тенденцию роста уровня развития рефлексивности, а также развитие профессиональной рефлексивности.

Данные полученные в результате анализа подтверждают эффективность использования кросс-технологий в процессе профессионального образования, как фактора развития метакогнитивных стратегий и востребованности выпускников на рынке труда.

Библиографический список

1. Чернявская, В.С. Кросс-технологии: развитие метакогнитивных стратегий с помощью информационных технологий / В.С. Чернявская, Н.Л. Слугина // В мире научных открытий. – Красноярск. – 2012. – № 10(34).
2. Чернявская, В.С. Кросс-технологии в профессиональном образовании / В.С. Чернявская, В.А. Филимонов // Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2011. – № 3.
3. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5.
4. Слугина, Н.Л. Применение технологий ситуационного центра для формирования профессиональной рефлексии студентов специальности «Прикладная информатика» // Интеллектуальный потенциал ВУЗОВ – на развитие Дальневосточного региона России и стран АТР: Материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. 12-28 апреля 2012 г. – Владивосток, 2012. – Кн.1.

Bibliography

1. Chernyavskaya, V.S. Kross-tehnologii: razvitie metakognitivnykh strategiy s pomoghyu informatsionnykh tekhnologiy / V.S. Chernyavskaya, N.L. Slugina // V mire nauchnykh otrikhtiy. – Krasnoyarsk. – 2012. – № 10(34).
2. Chernyavskaya, V.S. Kross-tehnologii v professionalnom obrazovanii / V.S. Chernyavskaya, V.A. Filimonov // Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ehkonomiki i servisa. – 2011. – № 3.
3. Karpov, A.V. Refleksivnostj kak psikhicheskoe svoystvo i metodika ee diagnostiki // Psikhologicheskij zhurnal. – 2003. – Т. 24. – № 5.
4. Slugina, N.L. Primenenie tekhnologiy situatsionnogo centra dlya formirovaniya professionalnoy refleksii studentov spetsialnosti «Prikladnaya informatika» // Intelktualnijnyj potencial VUZOV – na razvitie Dal'nevostochnogo regiona Rossii i stran ATR: Materialih mezhduнародnoy nauchno-prakticheskoy konferencii studentov, aspirantov i molodihkh uchenihkh. 12-28 aprelya 2012 g. – Vladivostok, 2012. – Kn.1.

Статья поступила в редакцию 01.12.12

УДК 159.955.9

Chernjavskaja V.S., Samojlichenko A.K., Nesmajanov S.G. THE EXPERIENCE OF THE DEVELOPMENT OF CRITERIA AND INDICATORS METATHINKING, AS A CATEGORY OF DEMAND FOR THE GRADUATE, IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE CROSS-TECHNOLOGIES. Presents arguments in favor of special education students in the conditions of cross-technologies for the subsequent demand for graduates. Identified and provides criteria and indicators metathinking. The results of the adapted in real educational process of high school.

Key words: uncertainty, metathinking, criteria, cross-technologies.

В.С. Чернявская, д-р пед. наук, проф., директор НИИ Профессиональной педагогики и психологии Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: tina_v@rambler.ru; **А.К. Самойличенко**, студ. специальности «Психология» Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: samoylichenko92@mail.ru; **С.Г. Несмеянов**, аспирант каф. философии и психологии Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: sunlegion@mail.ru

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ КРИТЕРИЕВ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ МЕТАМЫШЛЕНИЯ, КАК КАТЕГОРИИ ВОСТРЕБОВАННОСТИ ВЫПУСКНИКА, В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КРОСС-ТЕХНОЛОГИЙ

Представлены аргументы в пользу специального обучения студентов в условиях кросс-технологий для последующей востребованности выпускника. Выявлены и представлены критерии и показатели метамышления. Результаты адаптированы в реальном образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: неопределенность, метамышление, критерии, кросс-технологии.

Современный мир остается стабильно изменчивым. При анализе процесса профессионального становления личности, обнаруживается, что одним из видов неопределенности представляется сам процесс становления.

Если рассматривать процесс становления как раскрытие некоторого потенциала, то особое внимание представляют его внутренние механизмы. Ранние этапы развития связаны с отсутствием реакции на внешние воздействия, далее развивающаяся личность в ходе социализации и профессиональной самореализации развивает потенциал, связанный с выходом за рамки внешних видов определенности. Особую роль в решении современных глобальных проблем играет проблема принятия решений в условиях неопределенности. Вместе с тем в процессе профессионального образования этой стороне реальности не придается существенного значения, что влияет на формирование «выученной беспомощности» у будущего профессионала. С.Д. Максименко, рассматривает неопределенность как состояние или процесс, который возникает в ситуации объединения изменчивости признаков двух или более психических явлений [1]. Во многом неопределенность обуславливается несоответствием фактического состояния предмета нашему знанию о нем, несоответствием внешнего вызова нашему опыту реакции.

Образовательный в вузе процесс дифференцирован в разных дисциплинарных областях, но практически не имеет проекций в реальной профессиональной деятельности. Как правило, реальная деятельность обладает высоким уровнем неопределенности и выраженной междисциплинарностью. Экспоненциальный рост количества информации делает традиционный образовательный процесс, как минимум, нейтральным относительно будущей востребованности выпускника. Для того, чтобы выпускник вуза был востребованным, готовым к решению профессиональных задач, он должен быть не просто толерантным к ситуациям неопределенности, междисциплинарности, но должен верно принимать решения.

Возможность оперативного получения необходимой информации и её обработка являются важнейшими составляющими процесса поиска эффективных решений. В.А. Филимонов пишет, что если учесть высокий уровень ответственности и необратимость последствий ошибочных решений, то проблема поиска адекватного решения без использования современных информационных технологий становится практически неразрешимой.

Возможности современных ситуационных центров позволяют визуализировать и анализировать информацию, моделировать ситуации и прогнозировать варианты их развития, а также осуществлять мониторинг состояния сложных объектов управления, вырабатывать управленческие решения и оценивать последствия их реализации. Технологии ситуационного центра – это технологии, для которых ситуационный центр является инфраструктурой. Такие технологии являются информационными

в том смысле, что результатом их применения является информация, характеризующаяся новизной, по крайней мере, для одного из субъектов (систем), являющихся предметом воздействия технологии. Кросс-технологии ситуационного центра – технологии ситуационного центра, основой построения которых являются разные дисциплины (подходы) и/или группы дисциплин (подходов).

В быстроизменяющихся условиях, и как следствие динамичных требованиях рынка труда, для того что бы являться востребованным на рынке труда, необходимо оперативно вырабатывать актуальные профессиональные компетенции. Способность самостоятельно вырабатывать у себя необходимые компетенции обозначается как метакомпетенция. В ранних исследованиях [2] мы показали, что развитие метакомпетенций является основой будущей востребованности рынком труда, поскольку они а) соответствуют постнеклассическому этапу развития общества; б) являются междисциплинарными, а значит универсальными компетенциями, которые важны для решения любой профессиональной и жизненной проблемы; в) рынок труда динамичен, а наличие метакомпетенций позволяет вырабатывать адекватные новым условиям и возможностям стратегии. Немалую роль в развитии метакомпетенций играют когнитивные процессы, а точнее мышление и метамышление.

Многие исследователи подчеркивают возможность целенаправленного формирования метакогнитивных способностей. В частности, В. Самперио полагает, что при любом типе обучения необходимо формировать у обучающихся метакогнитивные стратегии, позволяющие структурировать и впоследствии обогащать когнитивный опыт [3].

Среди наиболее распространенных программ целенаправленного формирования метакогнитивных стратегий известен подход, предложенный К. Диркс: образовательная программа «Knowledge Wave», разработанная в школе «конструктивного обучения», Психологический смысл кросс-технологий, по мнению разработчиков, заключается в последовательном развитии рефлексивных способностей [5], так же следует заметить, что они позволяют развить у студентов междисциплинарные связи в обучении и формировать метамышление личности в целом.

Особняком стоит проблема диагностики метамышления. В проведенном нами ранее исследовании мы обнаружили проблемы связанные с высоким уровнем неопределенности в области диагностики разнообразных параметров метамышления [6]. Однако самые известные умы психологии (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Ж. Пиаже, Н.И. Жинкин) сходятся во мнении о тесной взаимосвязи мышления и речи. Поэтому речевое поведение стало материалом для диагностики метамышления студентов.

Настоящая работа реализовывала цель определить критерии и показатели метамышления студентов в процессе приме-

Таблица 1

Критерии и показатели метамышления: результаты диагностики с помощью метода наблюдения

№ критерия	Критерий / порядковый номер члена группы	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Согласование текущей деятельности с конечным результатом (требованиями).					✓			✓	✓
2	Осознание (вербализация) «тупиковых» направлений коллективной деятельности			✓				✓		
3	Изменение стратегий («логики») деятельности группы			✓						✓
4	Разработка критериев оценки успешности результата деятельности						✓	✓	✓	
5	Разработка плана (стратегии) деятельности	✓			✓				✓	✓
6	Следование плану работы (сознательная регуляция мыслительной деятельности)				✓					
7	Постановка проблемы				✓					
8	Определение контекста работы									✓
9	Постановка микро-целей работы	✓			✓	✓		✓		

нения кросс-технологий. Работа проводилась на занятиях в рамках дисциплин «Педагогическая психология» и «Семейное консультирование». Каждый из авторов статьи принимал непосредственное участие в проведении занятий с помощью кросс-технологий.

Весь процесс реализации кросс-технологий был зафиксирован с помощью видеокamеры. Предварительно со студентами-участниками было выработано соглашение о возможности использования этих записей для исследования.

Для достижения указанной цели нам удалось на базе теоретических положений рефлексивной психологии (В.А. Лефевр, А.В. Карпов, М.М. Кашапов), выделить нижеследующие критерии и показатели метамышления, которые, впоследствии были зарегистрированы с помощью метода наблюдения (таблица 1).

Перечень критериев.

1. Согласование текущей деятельности с конечным результатом (требованиями).

2. Осознание (вербализация) «тупиковых» направлений коллективной деятельности.

3. Изменение стратегий («логики») деятельности группы.

4. Разработка критериев оценки успешности результата деятельности.

5. Разработка плана (стратегии) деятельности.

6. Следование плану работы (сознательная регуляция мыслительной деятельности).

7. Постановка проблемы.

8. Определение контекста работы.

9. Постановка микро-целей работы.

Результаты анализа показали, что существует возможность диагностики метамышления с помощью метода наблюдения. Дальнейшие направления исследования могут быть связаны с выделением паттернов, связанных с наличием того или иного уровня метамышления; с определением типов среды воздействующих на его динамику.

Библиографический список

- Максименко, С.Д. Теория неопределенности [Эр]. – П/д: http://professor-maksymenko.narod.ru/Tvory/Statya_Teoriya_neopredelyonnosti.htm
- Самойличенко, А.К. Развитие метакомпетенций студентов как психологическая основа будущей востребованности рынком труда / А.К. Самойличенко, В.Р. Малахова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – Красноярск. – 2012. – № 12 (20).
- Кашапов, М.М. Психология творческого мышления профессионала: монография. – М., 2006.
- Самойличенко, А.К. Развитие метамышления у студентов / А.К. Самойличенко, В.С. Чернявская: Сб. науч. тр. Sworld по материалам международной научно-практической конференции, 2012. – Т. 11.- № 2.
- Чернявская, В.С. Технологии ситуационного центра в высшем образовании / В.С. Чернявская В.А. Филимонов / Территория новых возможностей // Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2011. – № 3 (12).
- Самойличенко, А.К. Проблемы диагностики метамышления. // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – Красноярск. – 2012. – № 11(19) [Эр]. – П/д: URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/>

Bibliography

- Maksimenko, S.D. Teoriya neopredelenosti [Ehr]. – R/d: http://professor-maksymenko.narod.ru/Tvory/Statya_-_Teoriya_neopredelyonnosti.htm
- Samoylichenko, A.K. Razvitiye metakompetencyj studentov kak psikhologicheskaya osnova buduthej vostrebovannosti rihнком труда / A.K. Samoylichenko, V.R. Malakhova // Sovremennih issledovaniya socialjnihkh problem (ehlektronniyh nauchniyh zhurnal). – Krasnoyarsk. – 2012. – № 12 (20).
- Kashapov, M.M. Psikhologiya tvorcheskogo mihsleniya professionala: monografiya. – M., 2006.
- Samoylichenko, A.K. Razvitiye metamihsleniya u studentov / A.K. Samoylichenko, V.S. Chernyavskaya: Sb. nauch. tr. Sworld po materialam mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii, 2012. – T. 11.- № 2.
- Chernyavskaya, V.S. Tekhnologii situacionnogo centra v vihsshem obrazovanii / V.S. Chernyavskaya V.A. Filimonov / Territoriya novihkh vozmozhnostey // Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ehkonomiki i servisa. – 2011. – № 3 (12).
- Samoylichenko, A.K. Problemih diagnostiki metamihsleniya. // Sovremennih issledovaniya socialjnihkh problem (ehlektronniyh nauchniyh zhurnal). – Krasnoyarsk. – 2012. – № 11(19) [Ehr]. – R/d: URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/>

Статья поступила в редакцию 01.12.12

УДК 159.955.9

Chernjavskaja V.S., Malachova V.R., Nesmajanov S.G. **CROSS-TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF THE PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF REFLECTION AND METAKOMPETENCIY STUDENTS.** Communication of metacompetences with a problem of development of professional competences at students is proved. The analysis of approaches to development of criteria of metacompetences and a reflection is given. Results of empirical research of development of metacompetences at students in the course of realization of cross-technologies are presented. Vydelenna criteria and indicators of metacompetences and reflection.

Key words: metacompetences, reflection, criteria, cross-technologies.

В.С. Черняевская, д-р пед. наук, проф., директор НИИ Профессиональной педагогики и психологии Владивостокского гос. университета экономики и сервиса, E-mail: tina_v@rambler.ru;
В.Р. Малахова, студ. Специальности «Психология» Владивостокского гос. университета экономики и сервиса, E-mail: vareffka@mail.ru; **С.Г. Несмеянов**, асп. каф. философии и психологии Владивостокского гос. университета экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: sunlegion@mail.ru

КРОСС-ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ РЕФЛЕКСИИ И МЕТАКОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Обоснована связь метакомпетенций с проблемой развития профессиональных компетенций у студентов. Дан анализ подходов к разработке критериев метакомпетенций и рефлексии. Представлены результаты эмпирического исследования развития метакомпетенций у студентов в процессе реализации кросс-технологий. Выделены критерии и показатели метакомпетенций и рефлексии.

Ключевые слова: метакомпетенции, рефлексия, критерии, кросс-технологии.

Объявленный инновационный курс развития России связан с поддержкой инноваций и конкретных субъектов инновационной деятельности. Субъектно-ориентированный подход позволяет исследовать и проектировать субъекта, активно участвующего в развитии своей деятельности и инновационного развития, то есть субъекта метамышления и метадеятельности [1]. Система высшего образования должна соответствовать данному курсу, создавая условия для формирования субъекта инновационной деятельности на ранних этапах профессионального образования и учебно-профессиональной деятельности, в этом может быть выражен ответ системы высшего образования проектам инноваций в развитии государства и общества. Метакомпетенции становятся центральным звеном подготовки будущего специалиста.

Зарубежные исследователи также указывают, что проект получает новые импульсы своего развития, если в его рамках удастся удерживать и преемственно развивать его основные принципы относительно развития субъекта готовых определять образ будущего, брать на себя бремя и ответственность за осуществление намечаемых целей и задач [2; 3]. Э. Морен пишет о том, что мы смутно предвидим возможность превращения порочного круга в действенный цикл, становящийся рефлексивным и генерирующим сложное мышление [3].

В.Е. Лепский обосновал главную проблему участников модернизационного процесса: блокировка рефлексии; неспособность адекватно воспринять и оценить сложившуюся ситуацию, подняться над нею, что основано на образе мышления и, как следствие – действий основных субъектов современной России. Проблемы развития мышления можно ставить на любом этапе развития человека, однако результаты психологических исследований говорят о том, что лучше использовать для указанного развития сензитивные периоды. Высшие процессы мышления формируются в подростковом и юношеском возрасте. Новообразованием юношеского возраста является профессиональный выбор. Пространством развития нового типа мышления – метамышления должен стать вуз. Это доказывает актуальность нашего исследования.

Современная компетентностная модель образования, в качестве основной оперирует категорией «компетенция», которую определяют как «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области».

Процессы преобразования в высшем образовании вызваны внешней средой: требованиями ГОС ВПО, критерием успешности вуза стала востребованность его выпускников на рынке труда. Современный рынок труда в лице работодателя накладывает требования, в числе которых не столько хорошие знания, сколько потенциал компетенций выпускника. Нами сделан ряд выводов, во-первых, что наиболее «трудноуловимым» в определении востребованности является структура подготовки выпускника в рамках конкретного направления – чему в первую очередь надо учить студента для того, чтобы он, как специалист, был востребованным; во-вторых, – проблему определения субъекта, заинтересованного в результатах исследования востребованности [4].

Метакомпетенции представляют собой центральный, надструктурный вход, который облегчает приобретение компетенций. Практические компетенции позволяют комбинировать элементы измерений компетенций в различных пропорциях [5; 6]. Мы считаем, что универсализированные компетенции студентов связанные с овладением психологическими механизмами са-

моразвития компетенций, более конкретно и полно выражает определение «метакомпетенции» [7]. Функции метакомпетенции состоят в формировании ядра личностно-профессиональных качеств и компетенций; они также являются инструментом их развития.

Основной проблемой исследования является неопределенность сущности метакомпетенций в контексте профессионального образования студентов; условий и среды их развития, методов, критериев и показателей их развития.

Научная новизна нашего исследования состоит в получении новых знаний о методах диагностики, а также критериях и показателях, а также психологических условиях становления и развития метакомпетенций в условиях образовательной деятельности студентов. Практическая значимость состоит в моделировании среды развития метакомпетенций.

Эмпирическая часть исследования состояла в исследовании критериев и показателей развития метакомпетенций с помощью метода наблюдения. Для этого анализировались видеозаписи целого ряда занятий со студентами четвертого и пятого курсов, проведенные авторами статьи в рамках дисциплин «Семейное консультирование» и «Педагогическая психология». Рассматривался вопрос, как на примере коллективной работы группы, организованной по типу ситуационного центра (кросс-технологии), проявляются метакомпетенции у студентов. С помощью метода наблюдения выявлялись, фиксировались проявления метакомпетенций [5]. Метакомпетенции являются опорным компонентом компетентностного подхода в образовании, ядром приобретения профессиональных компетенций, умений и навыков. Мы считаем, что для студентов-психологов этот тип компетенций является особенно важным. Метакомпетенции выступают надструктурным входом в приобретение новых навыков, умений, компетенций в образовании, способствующих профессиональному становлению. Обеспечивают более свободный поиск решений задач, способность во всех ситуациях находить решение.

Кросс-технологии направлены на поиск эффективных способов решений задач [6]. Этот метод позволяет визуализировать и анализировать ситуации, помогает прогнозировать коллективную работу и осуществлять мониторинг текущей работы участников. Пример кросс-технологий, анализируемой с точки зрения метакомпетенций, представлен группой участников и сервисной группой (модератором, игро-техником, планшетистом). Планшетист обеспечивал ситуативный рефлексивный процесс работы коллектива, а также визуализировал ход работы, что помогало ретроградно рефлексировать проделанную работу, что в свою очередь выполняло прогнозирующую функцию. Игротехник выполнял рефлексивные функции хода работы и осуществлял процесс метамышления.

Ключевым психологическим механизмом развития и реализации метамышления исследователи считают рефлексии [1; 4; 5; 6; 7; 8]. Преобладание рефлексивного способа обработки информации свидетельствует о высоком уровне интеллектуального контроля как компонент метакомпетенций [7]. Непроизвольный интеллектуальный контроль – это ментальная структура в составе метакогнитивного опыта, обеспечивающая оперативную избирательную регуляцию процесса переработки информации на субсознательном уровне [7; 8]. Действие этого вида контроля проявляется через: объем ментального сканирования; особенности структурирования ментальных репрезентаций ситуации; торможение импульсивности в процессе поиска решения

Таблица 1

Критерии и показатели метакомпетенций студентов процессе использования кросс-технологий

№	Критерии выявления метакомпетенций	Показатели развития метакомпетенций
1.	Оперативная избирательная регуляция процесса переработки информации на субсознательном уровне	<ul style="list-style-type: none"> Предложены критерии эффективности модели консультирования психолога – относится к способу регуляции процесса получения и переработки информации) Поиск главной идеи фильма. (регуляция процесса с помощью учета множества ситуативных факторов в формировании идеи в области семейного консультирования, с учетом возможности воспроизведения, изображения и т.д.) «Передать модель консультирования, а не глубину...» (регуляция процесса на контекстном уровне работы коллектива над проблемой)
2.	Объем ментального сканирования (способность к широкому мысленному охвату большого числа аспектов происходящего)	<ul style="list-style-type: none"> «...Дело не в ребенке... ребенок – это лишь симптом...» (широкий мысленный охват, анализ позволили сделать вывод, исходя из глубинных скрытых причин)
3.	Торможение импульсивности в процессе поиска решения на основе более тщательного сбора информации до момента его принятия	<ul style="list-style-type: none"> В целом наиболее часто критерий проявляется в работе сервисной группы. Каждый их вопрос и коррекция (вербально) направления работы группы являются результатом тщательного рефлексивного анализа происходящего. Также этот критерий необходим для сплоченной работы группы.
4.	Особенности структурирования ментальных репрезентаций ситуации	<ul style="list-style-type: none"> «...изобразить в виде гипертрофированных мимики, жестов...по типу немого кино...» (участник точно дифференцировал и соотнес элементы ситуации с учетом контекста и предложил решение) «Какую проблематику выделяете?» – слова сервисной группы. (Вопрос, основанный на критерии 3- соотнесение и дифференцирование элементов ситуации)
5.	Имплицитная обучаемость в ходе освоения нового вида деятельности	<ul style="list-style-type: none"> «Было много идей у группы, чтобы ничего не упустить, я решила записывать»
6.	Рефлексия	<ul style="list-style-type: none"> В большей степени присущ деятельности сервисной группы, а именно ситуационная рефлексия (Карпов А.В.) (наблюдают, корректируют, анализируют, визуализируют происходящее в коллективе) Ретроградная рефлексия значима для самих участников. Анализ проделанной работы происходит в конце, с помощью визуализированного хода работы.

на основе более тщательного сбора информации до момента его принятия; имплицитной обучаемости в ходе освоения нового вида деятельности. Индикаторами сформированности непроизвольного интеллектуального контроля являются когнитивные стили [7].

Таким образом, на основе теории М.А. Холодной, а также рефлексивных подходов других ученых, мы выделили ряд критериев развития метамышления. Используя метод наблюдения, мы фиксировали поведенческие элементы, идентифицируя их с метакомпетенциями в соответствии с выделенными критериями. В экспериментальных группах, где коллективно моделировалась ситуация, была выработана договоренность об использовании видеозаписи в исследовательских целях. Ниже представлены результаты проделанной работы (таблица 1).

Таким образом, в данной работе осуществлена попытка выявить метакомпетенции в процессе работы коллектива, и тем самым доказать их уместность и необходимость в профессиональной деятельности субъекта. Сделан шаг в сторону обоснования структуры метакомпетенций [5]. Анализ метакомпетенций ситуационного центра по критериям расширяет представление о метаспособностях, о способе их выражения, выявления. Практическое видение метакомпетенций позволяет наиболее точно представлять способ эффективного выстраивания взаимодействия участников ситуационного центра. Сделанные выводы расширяют понимание метакомпетенций в контексте компетентностного подхода и позиционируют кросс-технологии как фактор развития метакомпетенций и рефлексивных ресурсов личности будущего профессионала.

Библиографический список

- Лепский, В.Е. Субъектно-ориентированный подход к инновационному развитию – М., 2009 [Эр]. – Р/д: <http://www.reflexion.ru/Library/Lepsky2009s.pdf>
- Хахен, Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии. — Ижевск, 2003.
- Morin, E. Sur La Méthode – Politique de CivilisationetAnthropolitique – Architecturologie&MusicologieEd Fayard, 2008.
- Чернявская, В.С. Психологические аспекты профессиональной востребованности дизайнеров. Преобладающие ценности и компетенции: экспертная оценка успешных выпускников. //Территория новых возможностей // Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2011. – № 3.
- Малахова, В.Р. Развитие метакомпетенций у студентов: кросс-технологии / В.Р. Малахова, В.С. Чернявская <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology-and-sociology-212/theory-and-methods-of-studying-education-and-training-212/13114-212-537>
- Мухаметдинова, С.Х. Кросс-технологии ситуационного центра в управлении коллективной проектной деятельностью / С.Х. Мухаметдинова, В.А. Филимонов. – Омск, 2012.
- Холодная М.А. Когнитивные и метакогнитивные предпосылки интеллектуальной компетентности в научно-технической деятельности / М.А. Холодная, О.Г. Берестнева, И.С. Кострикина // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 1.
- Карпов, А.В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 6.

Bibliography

- Lepskiy, V.E. Subjektно-orientirovanniy podkhod k innovacionnomu razvitiyu – M., 2009 [Ehr]. – R/d: <http://www.reflexion.ru/Library/Lepsky2009s.pdf>
- Khaken, G. Taynih prirodi. Sinergetika: uchenie o vzaimodeystvii. — Izhevsk, 2003.
- Morin, E. Sur La Methode – Politique de CivilisationetAnthropolitique – Architecturologie&MusicologieEd Fayard, 2008.
- Chernyavskaya, V.S. Psikhologicheskie aspekty professionalnoy vostrebovannosti dizaynerov. Preobladayuthe cennosti i kompetencii: ehkspertnaya ocenka uspeshnikh vihpusnikov. //Territoriya novikhk vozmozhnostey // Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ehkonomiki i servisa. – 2011. – № 3.
- Malakhova, V.R. Razvitie metakompetentsiy u studentov: kross-tehnologii / V.R. Malakhova, V.S. Chernyavskaya <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology-and-sociology-212/theory-and-methods-of-studying-education-and-training-212/13114-212-537>

6. Mukhametdinova, S.Kh. Kross-tehnologii situacionnogo centra v upravlenii kollektivnoy proektnoy deyatel'nost'yu / S.Kh. Mukhametdinova, V.A. Filimonov. — Omsk, 2012.
7. Kholodnaya M.A. Kognitivniye i metakognitivniye predisposhki intellektual'noy kompetentnosti v nauchno-tehnicheskoy deyatel'nosti / M.A. Kholodnaya, O.G. Berestneva, I.S. Kostrikina // Psikhologicheskij zhurnal. — 2005. — T. 26. — № 1.
8. Karpov, A.V. Zakonomernosti strukturnoy organizatsii refleksivnykh processov // Psikhologicheskij zhurnal. — 2006. — T. 27. — № 6.

Статья поступила в редакцию 01.12.12

УДК 159.955

Chernyavskaya V.S. EDUCATIONAL FACTORS AND PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF DEVELOPMENT OF STRATEGIC THINKING OF STUDENTS: DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION OF INFORMATION REFLEXIVE CROSS- TECHNOLOGIES. Contains the basis for the research project. Cross-technology justified as a resource of development of strategic thinking. Are prototypes, the key institutional features of cross-technologies, their scientific grounds, methods, main components, methods, and also a set of technical and software tools of cross-technologies, as reflexive the collective interaction in situations of solving professional tasks of an interdisciplinary nature.

Key words: strategic thinking, interdisciplinarity, reflection, components, features.

В.С. Чернявская, д-р пед. наук, проф. каф. философии и психологии, директор НИИ Профессиональной педагогики и психологии Владивостокского гос. университета экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: tina_v@rambler.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ СТРАТЕГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ: РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ В ВУЗЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕФЛЕКСИВНЫХ КРОСС-ТЕХНОЛОГИЙ*

Представлено обоснование научного проекта. Кросс-технологии обоснованы в качестве ресурса развития стратегического мышления. Приведены прототипы, ключевые организационные особенности кросс-технологий, их научные основания, методы, основные компоненты, методы, а также набор технических и программных средств кросс-технологий, как рефлексивного коллективного взаимодействия в ситуациях решения профессиональных задач междисциплинарного характера.

Ключевые слова: стратегическое мышление, междисциплинарность, рефлексия, компоненты, особенности.

Определение образа будущего, национальных интересов для России связано с проектом формирования и воспитания субъекта, способного сделать реальным именно этот образ будущего, то есть обладающего стратегическим мышлением. Однако, по мнению В.Е. Лепского, В.А. Филимонова, О.С. Анисимова, качество подготовки в вузах часто не соответствует требованиям инновационного стратегического развития общества и государства. Настоящее время требует соответствия образовательных стратегий и возможностей развития студента как личности и профессионала современным гуманитарным подходам, в рамках которых создаются возможности определения внешних и внутренних ресурсов его развития, как стратега, «строителя» не только своей профессиональной жизни, но и субъекта развития общества и государства.

Постановка стратегических задач и решение стратегических проблем неразрывно связаны и с разработкой современной методологии инновационного развития. Эти идеи находят свое отражение в образовании и стратегической деятельности (рефлексивное управление). В.Е. Лепский, О.С. Анисимов, В.Е. Лепский В.А. Лефевр показали, что внешние факторы развития стратегического мышления связаны с процессом распределения функций и средств, обязанностей и прав, ответственности и полномочий между субъектами в группах.

О.С. Анисимов, В.Е. Лепский, В.А. Филимонов констатируют отсутствие разработки полномасштабной системы подготовки с помощью новых форм игрового моделирования (О.С. Анисимов), сервисных команд, обеспечивающих работу групп в контексте высшего профессионального образования в разных направлениях профессионального образования (В.А. Филимонов, В.С. Чернявская). Эта проблема требует восполнения знаний о педагогических факторах развития стратегического мышления, что является ключевой задачей проекта.

Стратег, с точки зрения О.С. Анисимова, реализует рефлексивную функцию. Рефлексивная самоорганизация личности стоит в основе развития психологических механизмов стратегического мышления личности. Слежение за динамикой изменения и развития собственных психических процессов, социально-психологической ситуации взаимодействия в учебно-профессиональном контексте обладает потенциалом формирующего воз-

действия на целое психики. Данный подход позволяет ставить и решать задачу исследования психологических механизмов развития стратегического мышления студентов.

Профессиональная деятельность всегда включает в себя владение междисциплинарным синтезом знаний и компетенций и является социально-профессиональной. Для того, чтобы выпускники вуза были готовы решать профессиональные задачи, они должны понимать, какие системы и процессы образуют проблему, которая должна стать предметом изучения, каким и кем именно им самим надо стать для этого. Кросс-сенсорные или кросс-технологии являются синонимом и следующей, психолого-педагогической версией «гуманитарных технологий ситуационного центра», разрабатываемых межрегиональным научным коллективом (г. Омск, г. Красноярск, г. Владивосток и др.) подчиненных критериям рефлексивной самоорганизации.

Общая философско-психологическая стратегия овладения мыслительной культурой будущего стратега, по мнению О.С. Анисимова, диктует необходимость постепенного, целенаправленного усложнения требований к мышлению и к применению таких процедур и мыслительных средств, которые способны «принудить» внутренний мир к «считыванию» знаково-символических средств, к выявлению в них той высшей содержательности, которая характерна для объектно-сущностной логики его проявлений.

В.А. Филимонов указывает на то, что ключевым дефектом российской системы образования является отсутствие у выпускников навыков комплексного междисциплинарного подхода не только к стратегическим, но и к практическим ситуациям профессиональной деятельности. На устранение этого дефекта ориентированы кросс-технологии. «Суверенность» и «автономность» дисциплин системы высшего профессионального образования являются иллюстрацией оторванности образования от реальности и возможном продуцировании эффекта выученной беспомощности, как его результата.

Профессиональная деятельность всегда включает в себя владение междисциплинарным синтезом знаний и компетенций и является социально-профессиональной. Для того чтобы выпускники вуза были готовы решать профессиональные задачи, они должны понимать, какие системы и процессы образуют про-

блему, которая должна стать предметом изучения, каким и кем именно им самим надо стать для этого.

Психологический смысл кросс-технологий заключается в последовательном развитии рефлексивных способностей. Сходство кросс-технологий с другими активными методами обучения основано на принципе активизации умственной деятельности студента как субъекта собственного учения. Особенности кросс-технологий составляют целенаправленные взаимодействия, «пересечения» различных систем: а) различные органы чувств: зрение, слух, кинестетика; б) левое и правое полушария мозга (рациональный и иррациональный аспекты); в) члены группы (коллектива): студенты, эксперты, тренеры; г) дисциплины: математика, информатика, экономика, менеджмент, лингвистика, психология; д) культурные образцы (шаблоны).

Основу кросс-технологий составляют 3 блока из трёх компонентов каждый, все компоненты блока ориентированы на соответствующую центральную часть, и изучение компонентов производится параллельно. Первый – системный анализ, рефлексивный анализ, эвристика; второй – проектирование, экспертиза, презентация; третий – три вида функциональных места сервисной команды.

Ключевые организационные особенности кросс-технологий: 1) сопровождение работы проектной группы особой сервисной командой (минимум: планшетист, методолог, игротехник), которые осуществляют работу с образами разного типа (соответственно: полисенсорное представление информации, отражение и сопоставление процесса решения задач, обеспечение групповой динамики); 2) режим работы «здесь и сейчас», он-лайн, использование архивов (память); 3) использование специальных рефлексивных процессов (формальный анализ В.А. Лефевра); 4) мультидисциплинарность и слабая структурированность решаемых проблем; 5) использование интеллектуальных компьютерных систем анализа и синтеза, промежуточных технологий, прототипирования для достижения адекватности решения задачам и ресурсам; 6) использование разнообразной и непосредственной и опосредованной обратной связи участниками проектной группы от членной сервисной команды. Сервисная команда осуществляет постоянную обратную связь: планшетист отображает обсуждаемые данные визуальным, методолог отражает стратегию решений; игротехник косвенными методами дает обратную связь в области групповой динамики. Использование рефлексивных процессов и прототипирование также являются косвенной обратной связью.

Проект реализует большая межрегиональная команда исполнителей-молодых ученых и преподавателей вуза из Владивостока, Омска, Красноярска, Читы, Йошкар-Олы и Биробиджана. Одна часть проекта посвящена разработке педагогических факторов развития стратегического мышления студентов в контексте внедрения кросс-технологий в вузе, она представлена следующими краткосрочными исследованиями: «Развитие стратегического мышления: педагогические идеи истории и современности (на примере кросс-технологий и педагогических идей А.С. Макаренко и В.А. Сухомлиного); «Построение педагогической модели формирования стратегического мышления у студентов вузов с применением кросс – технологий ситуационных центров», «Педагогическая поддержка студентов в процессе развития стратегического мышления с помощью кросс-технологий»; «Кросс-технологии, как инновационное средство развития стратегического мышления конкурентоспособных специалистов в сфере информационных технологий». Вторая часть выявляет психологические механизмы развития стратегического мышления студентов в рамках разработки и внедрения кросс-технологий в вузе. Структуру работ составляют следующие краткосрочные исследования: «Особенности кросс-технологий как социально-психологические факторы формирования культуры стратегического мышления»; «Психологические факторы развития образно-логического мышления с помощью кросс-технологий»; «Изучение психологических процессов студентами-психологами с помощью кросс-технологий»; «Исследование временной перспективы в процессе применения кросс-технологий для студентов-психологов»; «Гендерно- психологические механизмы и особенности развития стратегического мышления»; «Комплекс рефлексивного анализа для развития стратегического мышления будущего специалиста»; «Факторы и механизмы развития креативности российских и китайских студентов: кросскультурное исследование»; «Кросскультурный анализ суицидальных тенденций у студентов: педагогические ресурсы использования технологий ситуационного центра».

Назначение и возможность использования результатов обобщенной научно-исследовательской работы (проекта): а) в науке: в психологии – исследование механизмов развития стратегичес-

кого мышления; исследование социально-психологических механизмов взаимодействия в процессе реализации кросс-технологий. Разработка теории реализации механизмов саморазвития личности. В педагогической науке – исследование факторов развития стратегического мышления студентов: влияние условий; организации рефлексивного взаимодействия на динамику активности познавательной деятельности; моделирование условий изучения дисциплин с помощью кросс-технологий;

б) в образовательном процессе. Разработка и апробация учебно-методических материалов для изучения дисциплин высшего профессионального образования с помощью кросс-технологий. Разработка спектра профессиональных и общекультурных компетенций связанных с развитием стратегического мышления.

В рамках проекта реализованного в 2011г. на основе Государственного контракта № 14.740.11.0994 «Пилотный проект коллективного управления вузом средствами ситуационного центра» была поставлена и достигнута цель – формирование знания о способах создания и закономерностях функционирования управленческого механизма коллективного управления образовательным учреждением. Основным результатом заключался в разработке теоретических основ создания коллективных систем управления образовательными учреждениями. Практическое значение заключалось в повышении общего уровня понимания и, соответственно, доверия участников процесса к системе взаимодействия. Дефицит доверия является одним из главных препятствий к формированию и реализации эффективной социальной политики. Было обосновано, что использование комплексного текстового и графического представления информации повышает уровень понимания ситуации; мониторинг участников повышает уровень ответственности; участие экспертов в реальном времени с использованием Интернет повышает уровень экспертизы. Новизна решенной задачи состояла в формировании нового способа взаимодействия участников управления образовательным учреждением: целенаправленно, проектно-ориентированного, поддержанного возможностями информационных технологий и сервисной командой ситуационного центра. Иначе, новизна состоит в попытке дополнить обычные способы взаимодействия – совещания, конференции, круглые столы и т.п. – проектной работой, включающей систему управления проектом, анализ истории и мониторинг участников.

Концепция предлагаемого подхода предполагала организацию процесса управления как коллективного взаимодействия персонала образовательного учреждения и среды существования этого учреждения – социума – по технологии ситуационного центра (СЦ). Основные аспекты технологии СЦ:

- Уникальность анализируемой ситуации и решаемой задачи.

- Формирование, наряду с индивидуальными образами, коллективного образа ситуации, возможно, в виде совместной декларации и т.п.

- Наличие центра как точки сборки, иначе, места в пространстве, которое является определяющим для действий организации.

- Зависящее от решаемой задачи разделение ресурсов на критические и прочие.

Концепция реализации предполагает, что будут использованы следующие основные методы и подходы:

- Систематическое использование промежуточных технологий и прототипов (наиболее простой вариант системы, содержащий наиболее сложный компонент) в соответствии с правилом Парето: 20% правильно выбранных ресурсов обеспечивают 80% результатов.

- Выполнение основных функций ситуационных центров с использованием доступного для вуза набора технических и программных средств.

- Использование для организации работы в ситуационном центре специализированного регламента (методологическая игра) и сервисной команды ситуационного центра.

- Использование проектных групп из участников, работающих по регламенту ситуационного центра с поддержкой сервисной команды.

- Использование для представления информации арсенала как естественнонаучных, так и гуманитарных дисциплин.

- Активное и систематическое использование ресурсов Интернет и средств телекоммуникации (организация сетевого взаимодействия участников разработки, а также участников, вовлечённых в процесс управления).

- Организацию документирования, анализа истории взаимодействия, мониторинга участников, их активности, компетенции и ответственности.

● Создание технологии (системы трансляции подхода), обеспечивающей передачу результатов работы заинтересованным организациям, в том числе подготовка по отдельным компонентам технологии видеоматериалов и размещение их в Интернет.

Аналоги исследований подобного рода в России связаны с методологическим подходом и стратегическими технологиями О.С. Анисимова. В рамках этого подхода – развития культуры стратегического мышления, методологии, проводится различие между вещно-предметным и субъективным аспектами единого процесса развития. О.С. Анисимов рассматривает естественность воздействия психологии, которая усложнена субъективным фактором.

В отличие от естественных наук, где «взаимодействие» трактуется от внесубъективного аспекта, как «естественное» вторжение тела в бытие иного тела, изменение его состояния или положения, в социальных науках, прежде всего в психологии связано со стратегиями. Сущность стратегического мышления и построенной на этой основе практики стратегических «модулей», является мысль о том, что если в рамках поставленной цели человек меняет направление движения вещного предмета, то происходящие изменения в траектории и, может быть, в состоянии предмета являются заслугой не наших рук и других частей тела или привлекаемых иных вещей, ибо причина их лежит не в вещах, не в теле, а в содержании цели, в способе действия, в способности построить свое поведение и использовать что-либо в качестве средства для достижения цели, выполнения способа действия.

За рубежом, в США рефлексивные подходы к развитию мышления связаны с работами психолога российского происхождения В.А. Лефевра. Общение с ним в режиме телеконференций В.А. Филимонова и его учеников говорит об общности подходов и пересечении исследовательских интересов. Участие В.А. Лефевра в создании монографий о рефлексивных технологиях ситуационного центра это подтверждает.

Описание научных подходов, используемых для решения поставленной задачи. Используются следующие подходы: субъектно-деятельностный подход; системный, стратегический, рефлексивный анализ, когнитивная визуализация.

Концепция реализуемого в настоящее время подхода заключается в изучении влияния внешних – организационно-педагогических условий на динамику развития и саморазвития личности студента, его мыслительной активности, стратегических компонентов мышления.

Коллективное взаимодействие студентов – в соответствии с требованиями кросс- технологий предполагает, что будут использованы следующие основные методы и подходы: систематическое использование промежуточных технологий и прототипов; выполнение основных функций ситуационных центров с использованием доступного для вуза набора технических и программных средств. Использование для развития стратегического мышления специализированного регламента (методологическая игра) и сервисной команды ситуационного центра. Использование проектных групп из участников, работающих по регламенту кросс-технологий с поддержкой сервисной команды. Использование для представления информации арсенала как естественнонаучных, так и гуманитарных дисциплин. Активное и систематическое использование ресурсов Интернет и средств телекоммуникации (организация сетевого взаимодействия участников разработки, а также рефлексивных механизмов самоорганизации участников. Организацию документирования, анализа истории взаимодействия, мониторинга участников, их активности, компетентности и ответственности.

Создание технологии (системы трансляции подхода), обеспечивающей передачу результатов работы заинтересованным организациям, в том числе подготовка по отдельным компонентам технологии видеоматериалов и размещение их в Интернет.

Кроме того, использовано несколько авторских и заимствованных компонентов технологии ситуационного центра. В числе этих компонентов: система распознавания речи для оперативного документирования; методики рефлексивного анализа В.А. Лефевра; комплекс интерактивных досок: участников, экспертов, рефлексивного анализа; рефлексивный театр ситуационного центра, обеспечивающий параллельную реализацию художественного воплощения и рефлексивного комментирования различных феноменов и приёмов социального действия; полисенсорный (синестетический) интерфейс.

** Статья выполнена в рамках научно-исследовательского проекта «Поддержка развития внутрироссийской мобильности научных и научно-педагогических кадров путем выполнения научных исследований молодыми учеными и преподавателями в научно-образовательных центрах в области психологических и педагогических наук». Шифр заявки: 2012-1.4-12-000-3011-002. Номер соглашения: 14.V37.21.2130. Шифр лота: 2012-1.4-12-000-3011. Обобщенная тема «Педагогические факторы и психологические механизмы развития стратегического мышления студентов: разработка и внедрение кросс-технологий в вузе».*

Библиографический список

1. Лефевр, В.А. Стратегические решения и мораль // Рефлексивные процессы и управление. – 2002. – Т. 2. – № 1.
2. Лепский, В.Е. Гуманитарные технологии информатизации общества (на примере компьютеризации управленческой деятельности) // Научный альманах высших гуманитарных технологий. НОВИГУТ: приложение к журналу «Безопасность Евразии». – 2001. – № 1.
3. Анисимов, О.С. Основы метааналитики. – М., 2007. – Т. 1, 2.
4. Филимонов, В.А. Учебно-исследовательский ситуационный центр – полигон для команды системных аналитиков // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета. – 2010. – Вып. 5(31).
5. Чернявская, В.С. Психологический потенциал обратной связи в гуманитарных технологиях ситуационного центра // В.С. Чернявская, О.С. Смогунова // В мире научных открытий. – 2011. – Т. 21. – № 9, 5.

Bibliography

1. Lefevr, V.A. Strategicheskie resheniya i moralj // Refleksivnihe processih i upravlenie. – 2002. – Т. 2. – № 1.
2. Lepskiy, V.E. Gumanitarnihe tehnologii informatizacii obshchestva (na primere kompyuterizacii upravlencheskoy deyatel'nosti) // Nauchnihiy aljmanakh vihsokikh humanitarnihkh tehnologiy. NOVIGUT: prilozhenie k zhurnalu «Bezopasnostj Evrazii». – 2001. – № 1.
3. Anisimov, O.S. Osnovih metaanalitiki. – M., 2007. – Т. 1, 2.
4. Filimonov, V.A. Uchebno-issledovatel'skiy situacionniy centr – poligon dlya komandih sistemnihkh analitikov // Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo aehrokosmicheskogo universiteta. – 2010. – Vihp. 5(31).
5. Chernyavskaya, V.S. Psikhologicheskij potencial obratnoy svyazi v humanitarnihkh tehnologiyakh situacionnogo centra // V.S. Chernyavskaya, O.S. Smogunova // V mire nauchnihkh otrikhtij. – 2011. – Т. 21. – № 9, 5.

Статья поступила в редакцию 01.12.12

УДК 159.9.07

Erdyneeva K.G., Filippova V.P. CROSS-CULTURAL ANALYSIS OF SUICIDAL TENDENCIES AMONG STUDENTS: TEACHER RESOURCES TECHNOLOGY SITUATION CENTRE. The article technology of the situation centre. The substantiation of technology from the perspective of pedagogical resource. A krosskul2turnoe comparison of suicidal tendencies among Russian and Chinese students. The article is based on the possibility of using the situation centre as a pedagogical resource to prevent suicidal tendencies among the students.

Key words: the student, a crosscultural study of suicidal tendencies, educational resource, technology situation centre.

К.Г. Эрдынеева, д-р пед. наук, проф., зав. каф. психологии ФГБОУ ВПО «Забайкальский гос. университет», г. Чита, E-mail: eridan58@rambler.ru; **В.П. Филиппова**, доц. каф. психологии ФГБОУ ВПО «Забайкальский гос. университет», г. Чита, E-mail: vik-filippova@ya.ru

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ СУИЦИДАЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ СИТУАЦИОННОГО ЦЕНТРА

В статье предложена технология ситуационного центра. Дано обоснование технологии с позиции педагогического ресурса. Проведено кросскультурное сравнение суицидальных тенденций у российских и китайских студентов. В статье обосновывается возможность использования технологии ситуационного центра в качестве педагогического ресурса профилактики суицидальных тенденций у студентов.

Ключевые слова: студент, кросскультурное исследование, суицидальные тенденции, педагогический ресурс, кросскультурные исследования, технологии ситуационного центра.

Кризис культуры переживается человеком и отражается его психикой в виде депрессивных проявлений беспомощности, одиночества, пустоты, изоляции, отсутствия моральной цели. Суицидальное поведение молодежи, принимающее в последнее время все более серьезные масштабы, обусловлено не только культурными факторами, это также результат взаимодействия экономических и социальных, политических и экологических, демографических и психологических детерминант. Имущественное расслоение и социальное неравенство, бедность и безработица, маргинализация и политическое отчуждение широких слоев молодежи, распад семейных и групповых связей, информационные перегрузки — таковы глубинные предпосылки формирования суицидальных тенденций в студенческой среде.

Согласно данным Федеральной службы государственной статистики, по количеству студентов Россия входит в число мировых лидеров — на 10 тыс. населения приходится 340 студентов высших учебных заведений. По абсолютному количеству самоубийств среди молодежи в возрасте от 15 до 19 лет Россия занимает первое место. Общее количество студентов в Китае составляет 20 миллионов человек, а общее число молодежи — 320 миллионов человек. В китайских вузах учатся 16% китайской молодежи. За последние десять лет в Китае ежегодно фиксируется 250 тыс. самоубийств и 2 миллиона несостоявшихся самоубийств. В КНР самоубийство занимает 5-ое место среди причин смерти населения. Согласно исследованию, проведенному представителями Всекитайского Собрания народных представителей в Пекине, по крайней мере, 100 000 студентов страдают от депрессии, что составляет 24% от общего количества студентов, проживающих в Пекине. Количество самоубийств среди пекинских студентов достигает 1,9% на каждые 100 000 человек [1].

Цель данной работы состоит в выявлении возможности использования технологии ситуационного центра в качестве педагогического ресурса профилактики суицидальных тенденций у студентов. Основная гипотеза данного исследования состоит в том, что технологии ситуационного центра являются педагогическим ресурсом профилактики суицидальных тенденций у российских и китайских студентов.

Системные теоретические и практические результаты в изучении феномена суицида свидетельствуют о необходимости рассмотрения проблемы в широком контексте пограничной и нарциссической личностной патологии со свойственным ей аутоагрессивным паттерном отношений и их интрапсихическими репрезентациями [2; 3, с. 103-116]. Анализ литературы показывает, что факторами риска суицидального поведения, как для российских, так и для китайских студентов являются: социально-психологический фактор, предшествующее самоубийство в семье или попытка самоубийства близкого человека, тяжелая

депрессия, одиночество, потеря родителей в результате смерти или развода, фактор социальной зрелости. Однако существуют отличия (таблица 1), так, например, если для российских студентов более весомым является межличностный фактор (разрыв с подругой или другом), то для китайских студентов наиболее весомым является экономический фактор (сложности с трудоустройством).

Одна из главных причин риска суицидального поведения, как у китайских, так и у российских студентов — сложность в адаптации к процессу обучения в ВУЗе.

Российский студент склонен к самоанализу и самокритике. Прошлые ошибки и проступки вызывают у молодых людей чувства стыда и боязни. Китайские студенты, будучи единственными в большей семье, испытывают страх, получив высшее образование, остаться невостребованными на рынке труда и не оправдать надежды родителей.

Суицидальный риск должен просматриваться на уровне ментальных систем, экзистенциальном, или сущностном, проявляющемся в «субъекте внутренней жизни», феноменальном. В кризисных ситуациях зрелый субъект способен вступать в отношения ответственного и равноправного сотрудничества. Однако эмоциональная насыщенность жизненных обстоятельств, превышающая способность индивида к саморегуляции в условиях неопределенности, неизменно порождает состояние «безвыходности». Технологии ситуационного центра с позиции формирования позитивных ментальных репрезентаций представляют ресурс становления способности индивида справляться с превратностями судьбы. По мнению С.Х. Мухаметдиновой, В.А. Филимонова, целесообразность применения технологий ситуационного центра в сфере образования обусловлена спецификой решаемых задач, которые, с одной стороны, сложно формализуемы, а с другой — изучают объекты (процессы), характеризующиеся большим количеством взаимосвязанных и часто неполных данных [4, с. 188-205; 5].

Целостная картина мира функционирует стабильно в неординарной ситуации при условии осознания индивидом самобытной ценности, позитивной самоидентичности, реализации творческого потенциала, достижения внутренней согласованности, духовности, самости, антиципации своего поведения, смыслообразования. Отношение к жизни и к самому себе детерминировано когнитивной составляющей «Я» и аффективными факторами. В рамках возрастного подхода студенческий возраст является адекватным для развития следующих аспектов «Я»: энергетического, обеспечивающего устойчивость психической реальности; интеграционного, отражающего целостность личности; функционального, выделяющего Я в саморегуляции, самопринятии, самоутверждении, адекватной самооценке; оппозиционного, определяющего наличие противоречий между «Я»

Таблица 1

Основные причины риска суицидального поведения студентов

Российский студент	Китайский студент
Лично-семейные конфликты, неудачная любовь, оскорбление	Рост личностных переживаний (напряженная обстановка в семье)
Состояние здоровья	Низкая оценка статуса студентов в обществе
Конфликты, связанные с антисоциальным поведением	Низкий уровень социальной защищенности
Конфликт, связанный с работой или учебной	Социально – экономическая причина (безработица)
Материально – бытовые трудности	Влияние секты
Наркомания или токсикомания	Давление социума

реальным, идеальным, предполагаемым, фантастическим, динамическим; герменевтическим, разъясняющего и описывающего представления о себе; системно-персонализационного, раскрывающего стадии развития. Вербальные средства конструирования картины мира бессмысленны без учета аффективных факторов, включающих мотивационно-ценностную систему, аффективные состояния. Результаты обследования по методике экспресс-диагностики суицидального риска «Сигнал» [6, с. 24] указывают на отсутствие достоверных различий в реагировании на стимулы с суицидальным содержанием у китайских и российских студентов: величина показателя суицидального риска составляет $1,01 \pm 0,01$.

Для описания структуры иерархии антисуицидальных мотивов осуществлялся подсчет средних значений и показателей корреляционного анализа их выраженности у китайских и российских студентов. Статистический анализ позволил выявить значимые межгрупповые различия в иерархии антисуицидальных мотивов. У российских студентов значим мотив выживания, умения справляться с ситуацией (среднее значение 5,3657000). У китайских студентов имеют место опасение социального неодобрения (среднее значение 5,3) и ответственность перед семьей (среднее значение 5,7).

Технологии ситуационного центра предоставляют возможность поиска своей идентичности, включения в новые взаимоотношения. Диалог в ситуации неизмеримой и безграничной

реальности наполняет «Я» новым содержанием, придает осмысленность жизни. Моделирование нестандартных ситуаций в процессе самопрезентации актуализирует духовный центр человеческой личности, открывает глубину бытия. Студент как субъект духовного роста выполняет конкретные действия, за которые несет ответственность. Различные приемы изобретательства, например, инверсия времени, способны освободить субъекта образования от комплексов, негативных установок, социальных ролей, стереотипов. В процессе выполнения действий формируется интегральная многоаспектная установка, отражающая отношение к окружающему миру и самому себе, к другим, в том числе значимым персонам. Это позволяет осознать не только последствия своих действий, но и единство с окружающим миром и своего места в нем. «Уход» во внешнее отношение позволяет познать себя, представить внутреннее состояние как основание для самооценки и оценки другого, перестроить поведение с опорой на идеал с учетом реальности. Результаты контрольного эксперимента по сравнению с данными констатирующего эксперимента показывают наличие положительной динамики в отношении когнитивной составляющей, мотивационно-ценностной системы, аффективных состояний. Вышеизложенное позволяет сделать вывод о возможности использования технологий ситуационного центра в качестве профилактики суицидальных тенденций у российских и китайских студентов.

Библиографический список

1. Эрдынеева, К.Г. Суицидальное поведение студентов: кросскультурное исследование / К.Г. Эрдынеева, В.П. Филиппова. – М., 2010.
2. Соколова, Е.Т. Структура перфекционной мотивации у лиц с нарушением адаптации и суицидальным поведением / Е.Т. Соколова, П.В. Цыганкова // Психологические исследования. – 2011. – № 5(19).
3. Соколова, Е.Т. Проблема суицида: клинико-психологический ракурс / Е.Т. Соколова, Ю.А. Сотникова // Вопросы психологии. – 2006. – № 2.
4. Чернявская, В.С. Кросс-технологии: развитие метакогнитивных стратегий с помощью информационных технологий / В.С. Чернявская, Н.Л. Слугина // В мире научных открытий. – 2012. – № 10(34).
5. Кросс-технологии ситуационного центра в управлении коллективной проектной деятельностью / С.Х. Мухаметдинова, В.А. Филимонов. – Омск, 2012.
6. Зотов, М.В. Методика экспресс-диагностики суицидального риска «Сигнал»: методическое руководство / М.В. Зотов, В.М. Петрукевич, В.Н. Сысоев. – СПб., 2007.

Bibliography

1. Ehrdihneeva, K.G. Suicidalnoe povedenie studentov: krosskulturnoe issledovanie / K.G. Ehrdihneeva, V.P. Filippova. – M., 2010.
2. Sokolova, E.T. Struktura perfekcionnoj motivacii u lic s narusheniem adaptacii i suicidalnym povedeniem / E.T. Sokolova, P.V. Cihgankova // Psikhologicheskie issledovaniya. – 2011. – № 5(19).
3. Sokolova, E.T. Problema suicida: kliniko-psikhologicheskij rakurs / E.T. Sokolova, Yu.A. Sotnikova // Voprosih psikhologii. – 2006. – № 2.
4. Chernyavskaya, V.S. Kross-tehnologii: razvitie metakognitivnykh strategij s pomoshchju informacionnykh tehnologij / V.S. Chernyavskaya, N.L. Slugina // V mire nauchnykh otkritij. – 2012. – № 10(34).
5. Kross-tehnologii situacionnogo centra v upravlenii kolektivnoy proektnoy deyatel'nost'yu / S.Kh. Mukhametdinova, V.A. Filimonov. – Omsk, 2012.
6. Zotov, M.V. Metodika ehkspress-diaagnostiki suicidalnogo riska «Signal»: metodicheskoe rukovodstvo / M.V. Zotov, V.M. Petrukevich, V.N. Sihsoev. – SPb., 2007.

Статья поступила в редакцию 01.12.12

УДК 159.9.07

Batotsyrenov V.B., Erdyneeva K.G. FACTORS AND MECHANISMS OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF RUSSIAN AND CHINESE STUDENTS: CROSS-CULTURAL RESEARCH. The article presents the characteristics of creativity of Russian and Chinese students from the perspective of cross-cultural approach. The authors suggest that cross-technology not only provide transdisciplinarity, but also are an effective method of developing creativity among students.

Key words: creativity, personality, student, possible mechanism, cross-cultural research, interhemispheric asymmetry, transdisciplinary research, valuable, cross-cultural research, cross- technology.

В.Б. Батоцыренов, м.н.с. ФГБОУ ВПО «Забайкальский гос. университет», г. Чита,
E-mail: valera80s1@rambler.ru; **К.Г. Эрдынеева**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. психологии ФГБОУ ВПО «Забайкальский гос. университет», г. Чита, E-mail: eridan58@rambler.ru

ФАКТОРЫ И МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ: КРОССКУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

В статье представлены особенности креативности российских и китайских студентов с позиции кросскультурного подхода. Авторы предполагают, что кросс-технологии не только обеспечивают трансдисциплинарность, но и являются эффективным методом развития креативности у студентов. В статье обосновываются возможные механизмы развития креативности.

Ключевые слова: креативность, личность, студент, возможные механизмы, кросскультурное исследование, межкультурная асимметрия, субъект, мультидисциплинарность, ценности, кросскультурные исследования, кросскультурные технологии.

В условиях антикризисной самоорганизации и одновременного расширения международной кооперации требуются субъекты инновационного развития, обладающие высоким уровнем креативности. Трансформация интеллектуального пространства связано с возникновением интеллектуальной элиты, способной к позитивному конструированию мирового пространства. Поэтому в настоящее время актуальны исследования креативности в связи с ее прогностическим значением.

Целью данной работы является кросскультурное исследование развития креативности российских и китайских студентов. Основная гипотеза данного исследования состоит в том, что кросс-технологии не только позволяют осуществить трансдисциплинарность, способствуя тем самым решению проблем системной интеграции дисциплин и развитию кросскультурных компетенций, но и являются эффективным методом развития креативности у студентов.

Разработка теоретических моделей креативности и ее психологическое обоснование осуществляется с 50-х годов (с латинского *creatio* означает «создание, сотворение»). Однако, по оценкам психологов, в *Psychological Abstract* к 1950 году не более 0,2% опубликованных резюме имели отношение к креативности (Дж. Гилфорд), а с 1975 по 1995 гг. только 0,5% статей посвящены психологии креативности (Стернберг). В настоящее время тема креативности не исчерпана. Введение в научный лексикон рассматриваемого конструкта породило разнообразные подходы к пониманию креативности как самостоятельного феномена. Согласно концепции Д.Б. Богоявленской креативная активность личности определяется психической структурой, свойственной креативному типу личности. Творческое поведение обусловлено мотивацией, ценностями, личностными чертами — когнитивной одаренностью, чувствительностью к проблемам, независимостью суждений в сложных и неопределенных ситуациях (Дж. Танненбаум, О.Б. Богоявленская, А. Маслоу). Ситуативно нестимулированная активность обнаруживается в стремлении выйти за пределы проблемы. Креативность понимается как творческая способность, самостоятельный фактор, независимый от интеллекта (Дж. Гилфорд, Г. Грубер, К. Тейлор, Я.А. Пономарев). В рамках «психометрического» подхода креативность понимается как универсальная познавательная творческая способность, основой которой служат операции дивергенции, преобразования и импlications. Результат креативной природы зависит от мотивационных, личностных и темпераментных черт [1]. В соответствии с «теорией интеллектуального порога» Э.П. Торренса, креативное мышление имеет место «в процессе чувствования» проблем, красоты продукта [2, с. 8-13]. Вместе с тем, порождение новых идей является на практике комбинацией элементов конвергентного и дивергентного мышления [3, с. 67-71; 4, с. 28-36]. В отечественной психологии креативность, или общая творческая способность, рассматривается как способность к преобразованию знаний, например, способность к порождению гипотез и их модификации (В.Н. Дружинин). С креативностью связаны интенсивность поисковой мотивации личности и ее чувствительность к побочным образованиям, возникающим при мыслительном процессе (Я.А. Пономарев).

В гештальтпсихологии разрабатывалось понятие инсайта и рассматривались продуктивные творческие компоненты интеллекта (М. Вертхеймер, В. Келер). Терстоун подчеркивал, что развитие творческой активности обусловлено различными факторами, в частности, особенностями темперамента, способностью быстро порождать идеи. Им доказано, что творческие решения осуществляются в процессе релаксации, рассеивания внимания.

Анализ основных подходов к исследованию творчества и креативности субъекта показывает, что большинство из них изучает эти психологические категории, преимущественно, на одном уровне — личностном. Вместе с тем в настоящее время назрела настоятельная необходимость их многоуровневого анализа, который может быть осуществлен в рамках кросскультурного подхода, позволяющего исследовать не только личностные, но и социальные, культурные, экономические и пр. детерминанты творческой активности субъекта. Нам представляется адекватным понимание креативности как системного образования личности, которое является координатором, регулятором, стимулятором творческой деятельности, способствующей нахождению принципиально новых решений, дающих возможность человеку преобразовывать как весь мир, свое окружение, других людей так и самого себя [5].

Обращение к определению критериев креативности позволило выделить следующие параметры (Дж. Гилфорд, Дж. Гауэн, Н.А. Ветлугина, Р.Г. Казакова, Т.Г. Комарова, О.М. Дьяченко).

На базе ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет», ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского», ФГБОУ ВПО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса» в 2010-2012 гг. проводилось экспериментальное обучение студентов гуманитарного направления с применением кросс-технологий. Объем выборки составил 261 человек в возрасте от 18 до 24 лет.

Кросс-технологии, будучи «гуманитарными технологиями ситуационного центра [6, с. 361–366; 7, с. 188-205], представляют системный комплекс, состоящий из динамичных взаимодействующих компонентов: а) анализаторы, органы чувств; б) левое и правое полушария мозга; в) субъекты деятельности; г) дисциплины; д) стратегии.

К настоящему времени имеется достаточно данных о выраженности нейрохимической асимметрии, определяющей психическую, моторную и сенсорную асимметрию головного мозга [8, с. 219-224]. Результаты исследований подтверждают наличие достоверной взаимосвязи профиля межполушарной асимметрии с качественными характеристиками креативности [9, с. 60-61]. На основании вышеизложенного, необходимо учитывать как сенсорные возможности человека, так и особенности полушарной активности индивида.

В ситуации отсутствия культурных барьеров спонтанно формируется «биполушарное» взаимодействие субъектов деятельности, которое создает креативное пространство и является фактором инновационного процесса. Поэтому овладение гибкими матрицами представляется возможным при интеграции ци-

Таблица 1

Параметры креативности

Критерии	Содержание критерия
Оригинальность	способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы, оригинальные идеи; отвечать на раздражители нестандартно, находить оригинальный результат
Образная адаптивная гибкость	способность изменить форму стимула таким образом, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности для использования
Семантическая гибкость	способность выявить основное свойство объекта и предложить новый способ его использования
Семантическая спонтанная гибкость	способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации
Вариативность	способность выделять функцию объекта и предложить его новое использование
Гибкость	способность генерированию большого числа идей
Высокий энергетический уровень	способность продуцировать разнообразные идеи, способность к генерированию большого числа идей, simultaneity в отношении подходов к проблеме или к использованию материалов
Креативные способности	продуктивность и/или интерес к множеству разных вещей
Личностные качества	способность к обнаружению и постановке проблем, способность усовершенствовать объект, добавляя детали, способность решать проблемы, т.е. способность к анализу и синтезу, способность к реструктурированию образов
	Пытливость, любознательность, независимость, инициативность, изобретательность, склонность к завершенности и точности в художественно-прикладных занятиях и играх, готовность к риску в условиях неопределенности, открытость опыта

визационных ценностей Востока и Запада. Кросс-культурная психология нацелена на сопоставление психологических феноменов в различных культурах, выявление взаимовлияния культуры и активности человека. Основные методологические и концептуальные проблемы связаны с функциональной и психометрической эквивалентностью и с различными уровнями анализа (культур, общества, личности, поведения).

В узком смысле кросс-культурные исследования включают участников из различных культурных сред и проверяют возможные различия между этими разнородными группами участников. В широком смысле основной целью кросс-культурной психологии является понимание истины и психологических принципов либо как универсальных (верных для всех людей, представляющих все культуры), либо как культурно-специфических [10].

Мультидисциплинарность и слабая структурированность решаемых проблем обеспечивают переход от технологии *lean* к построению познавательно-преобразовательных действий, к решению личностно значимых задач. Использование специальных рефлексивных процессов [11] и обратной связи определяют интенцию на творчество. Овладение предметно-орудийным арсеналом означает возможность полисенсорного представления информации и использования интеллектуальных компьютерных систем анализа и синтеза.

Кросс-культурная психология исследует феномены в психологии с позиции сравнительно-культурного сопоставления, определяя культурные универсалии и культурную специфику. Обращение к базе данных лонгитюдных мировых исследований (World Value Survey, European Social Survey) показало, что изучение креативности студентов в контексте межкультурных сопоставлений не проводилось и поэтому интерес представляет изучение временной динамики переменных рассматриваемого конструкта. Согласно представлениям отечественной кросс-культурной психологии, психологические процессы и явления имеют универсальный характер, вместе с тем культура оказывает влияние на их развитие и формы проявления. Поэтому критерии оценок осуществляются с учетом культурно обусловленных смыслов и культурного значения психологического феномена.

Поскольку цель культуры состоит в глубинном преобразовании внутренней картины мира субъекта, то она осмысливается как глобальная функция личности [12, 460-461]. В кросскультурной психологии культура рассматривается как конструкция, выполняющая функции обеспечения возможности дальнейшей деятельности или ее ограничения. Рассматриваемый феномен осмысливается как «комплекс позиций, установок, ценностных ориентаций и типов поведения, принятых в группе людей, и передающихся из поколения в поколение при помощи языка или иных средств коммуникации» (10, с. 64-68). Сообразно этому, роль культуры весьма существенна, поскольку она выступает как внешняя интересующая знаковая система, которая трансформируется в «средства» овладения человеческим поведением. Развивая идеи А.Н. Леонтьева и Л.С. Выготского, А.Г. Асмолов характеризует личностный уровень, при котором регуляции поведения выступает как особый культурный «инструмент» овладения будущим при помощи творческих действий [13, с. 145-150, 309-310].

Изменение образа жизни представителей разных этнических групп, взаимодействие разных культур в условиях глобализации не может не оказать влияние на особенности креативности личности. Мы отдаем отчет в том, что культура – достаточ-

но сложное явление, поскольку культурные ценности имеют глубинные различия, тем не менее, обращение к ней позволяет понять универсальные и специфические аспекты креативности. Несмотря на то, что, по определению, культурные универсалии свойственны всем народам, формы их проявления разнообразны.

Технологические достижения обусловлены такими культурными факторами, как открытая интеллектуальная автономия, принятие неопределенности, социальное равноправие, интеллектуальная среда [14, с. 711—718]. Важными критериями для сопоставления культур выступают двухполюсный «континуум»: «индивидуализм» – «коллективизм». В культуре индивидуализма, человек принимает решения, опираясь на собственную, личную оценку. Индивид ориентируется на потенциальную реакцию соответствующей социальной группы в культуре коллективизма. В условиях глобализации и регионализации субъект деятельности ориентируется на ценности социума (социальное равноправие), имея высокий уровень мотивации достижения и готовность к риску, независим в принятии нестандартного решения.

В разных культурах существуют различные представления о креативности, так как универсальные концепты, являясь общими для разных культур, обладают специфическими характеристиками в каждой конкретной культуре. На Востоке значимость имеет культура коллективизма, поэтому китайцы среди качеств творческой личности называют, в первую очередь, ответственность перед обществом. В условиях глобализации изменяется качество взаимосвязей и взаимозависимостей стран и народов. В настоящее время сознание китайца начинает высвобождаться из рамок коллективистского и постепенно становится индивидуальным. На данный момент китайский социум – не единое «мы», а множество «я». Но, тем не менее, содержательной характеристикой китайской духовной культуры является ее конфуцианская обращенность к человеку в его отношениях к миру, себе подобным и самому себе [15, с. 29-33].

Высокий показатель избегания неопределенности характерен для России. Это означает недопущение неопределенных, неясных ситуаций, стремление к установлению четких правил поведения, желание контролировать будущее, доверие традициям и устоям, склонность к внутригрупповому согласию, нетерпимость по отношению к людям с иной жизненной позицией, жажда социальной защищенности, желание возложить ответственность за собственное благополучие на представителей власти. В отношении этого показателя, китайцы проявляют склонность к личной инициативе, допускают возможность риска, спокойно принимают иные точки зрения, если они не затрагивают их прагматичные интересы.

По мнению Ш. Шварца, базовые человеческие ценности представляют универсальные потребности человеческого существования, различия между ценностями обусловлены типом мотивационных целей. Власть (Power), достижение (Achievement), гедонизм (Hedonism), стимуляция (Stimulation), самостоятельность (Self-Direction), универсализм (Universalism), доброта (Benevolence) традиции (Tradition), конформность (Conformity), безопасность (Security) представляют биполярные измерения. Например, открытость изменениям включает ценности самостоятельности и стимуляции, а открытость к изменениям и самовозвышение относятся к ценности «гедонизм».

Различные типы универсальных ценностей, соответствующих основным мотивационным целям, в одинаковой мере слу-

Таблица 2

Корреляции между креативностью и компонентами кросс-технологий

Компоненты	Вся выборка N = 261	Российские студенты 134	Китайские студенты 127
1	2	3	4
Особенности полушарной активности	0,12	0,08	0,19
Субъектность	0,01	0,06	0,04
Мультидисциплинарность и слабая структурированность решаемых проблем	0,11	0,09	0,09
Обогащенная интеллектуальная среда	0,16	0,18	0,16
Ценности безопасности, традиций, конформности	0,05	0,03	0,07
Гедонизм	0,11	0,00	0,13
Избегание неопределенности	-0,18	-0,15***	-0,20***
Ценности самостоятельности и стимуляции	0,11***	0,07	0,15***
Открытость	0,27***	0,30	0,24

жат интересам, как индивида, так и группы, поэтому регулируют инновационное поведение людей в любой культуре [16].

Результаты исследования свидетельствуют о том, что креативность китайских студентов связана с особенностями полушарной активности, гедонизмом, ценностями самостоятельности и стимуляции. Креативность российских студентов связана с открытостью, субъектностью, обогащенной интеллектуальной средой. Креативность российских и китайских студентов положительно связана с мультидисциплинарностью и характером структурированности решаемых проблем.

В таблице 2 даны корреляции креативности с показателями кросс-технологий.

В исследовании выявлены факторы креативности российских и китайских студентов с количественной оценкой вклада компонентов кросс-технологий и социокультурных факторов. Анализ показал, что решающее значение для развития креативности приобретают открытость, обогащенная интеллектуальная среда, особенности полушарной активности. Вышеизложенные результаты согласуются в целом с данными других исследований по обозначенной проблеме. Практическое следствие работы состоит в создании условий для развития креативности студентов. Кросс-культурный подход к изучению креативности задает новые линии анализа ее сущностных характеристик, особенностей развития и строения.

Библиографический список

1. Guilford, J.S., Zimmerman W., Guilford J.P. The Guilford — Zimmerman temperament survey handbook. San Diego, 1976
2. Torrance, U. Rewarding creative behavior. Englewood Cliffs, 1965
3. Богоявленская, Д.Б. Культурно-исторический подход к проблематике творчества // Культурно-историческая психология. — 2007. — №3.
4. Barron, F. Harrington D. Creativity, intelligence and personality. Annual review of psychology, 1981.
5. Эрдынеева, К.Г. Сравнительный анализ результатов факторизации данных кросскультурного исследования креативности / К.Г. Эрдынеева, Н.Н. Попова // Научный электронный архив [Э/р]. — Р/д: <http://econf.rae.ru/article/5136>
6. Филимонов, В.А. Спинной мозг ситуационного центра // Ситуационные центры и перспективные информационно-аналитические средства поддержки принятия решений: сб. матер. междунар. научно-практич. конф. — М., 2009.
7. Чернявская, В.С. Кросс-технологии: развитие метакогнитивных стратегий с помощью информационных технологий / В.С. Чернявская, Н.Л. Слугина // В мире научных открытий. — 2012. — № 10 (34).
8. Banegas I, Prieto I, Vives F, Alba F, Duran R, Segarra AB, de Gasparo M, Ramirez M Plasma aminopeptidase activities in rats after left and right intrastriatal administration of 6-hydroxydopamine // Neuroendocrinology. — 2004. — 80 (4): 219-224
9. Сайфутдинова, И.Ф. Асимметрия мозга и особенности словесно-образной креативности у детей // Успехи современного естествознания. — 2008. — № 6 [Э/р]. — Р/д: www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7783029
10. Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. — СПб., 2003.
11. Лепский, В.Е. Рефлексивно-активные среды инновационного развития. — М., 2010.
12. Мунье, Э. Персонализм. Краткое введение. К вопросу о личностном универсуме // Манифест персонализма. — М., 1999.
13. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. — М., 2007.
14. Gelade, G.A. IQ, cultural values, and the technological achievement of nations // Intelligence. Volume 36, Issue 6, November-December 2008, pp. 711—718. Gelade, 2008
15. Чжицзюнь, Е. Лунь жуцзя даодэ чжунтисин ичжи юй дандай гаосяо дэюй тиси дэ чуаньсинь / Сысян чжэнчжи цзяоюй. — 2005. — № 5.
16. Schwartz, S. A theory of cultural values and some implications for work // Applied psychology: an international review. — 1999. — Vol. 48(1).

Bibliography

1. Guilford, J.S., Zimmerman W., Guilford J.P. The Guilford — Zimmerman temperament survey handbook. San Diego, 1976
2. Torrance, U. Rewarding creative behavior. Englewood Cliffs, 1965
3. Bogoyavlenskaya, D.B. Kulturno-istoricheskiy podkhod k problematike tvorchestva // Kulturno-istoricheskaya psikhologiya. — 2007. — №3.
4. Barron, F. Harrington D. Creativity, intelligence and personality. Annual review of psychology, 1981.
5. Ehrdihneeva, K.G. Sravnitel'nyy analiz rezul'tatov faktorizatsii dannikh krosskul'turnogo issledovaniya kreativnosti / K.G. Ehrdihneeva, N.N. Popova // Nauchniy ehlektronniy arkhiv [Eh/r]. — R/d: <http://econf.rae.ru/article/5136>
6. Filimonov, V.A. Spinoyn mozg situacionnogo centra // Situacionnihe centrih i perspektivnihe informacionno-analiticheskie sredstva podderzhki prinyatiya resheniy: sb. mater. mezhdunar. nauchno-praktich. konf. — M., 2009.
7. Chernyavskaya, V.S. Kross-tehnologii: razvitie metakognitivniikh strategiy s pomothjyu informacionniikh tekhnologiy / V.S. Chernyavskaya, N.L. Slugina // V mire nauchniikh otrikhtij. — 2012. — № 10 (34).
8. Banegas I, Prieto I, Vives F, Alba F, Duran R, Segarra AB, de Gasparo M, Ramirez M Plasma aminopeptidase activities in rats after left and right intrastriatal administration of 6-hydroxydopamine // Neuroendocrinology. — 2004. — 80 (4): 219-224
9. Sayifutdinova, I.F. Asimmetriya mozga i osobennosti slovesno-obraznoy kreativnosti u detey // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. — 2008. — № 6 [Eh/r]. — R/d: www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7783029
10. Psikhologiya i kul'tura / pod red. D. Macumoto. — SPb., 2003.
11. Lepskiy, V.E. Refleksivno-aktivnihe sredih innovatsionnogo razvitiya. — M., 2010.
12. Munje, E. Personalizm. Kratkoe vvedenie. K voprosu o lichnostnom universume // Manifest personalizma. — M., 1999.
13. Asmolov, A.G. Psikhologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka. — M., 2007.
14. Gelade, G.A. IQ, cultural values, and the technological achievement of nations // Intelligence. Volume 36, Issue 6, November-December 2008, pp. 711—718. Gelade, 2008
15. Chzhiczyunj, E. Lunj zhuczya daodeh chzhutisin ichzhi yuyj danday gaosyao dehyuyj tisi deh chuanjsinj / Sihsyen chzhhehnchzhi chyaoyuyj. — 2005. — № 5.
16. Schwartz, S. A theory of cultural values and some implications for work // Applied psychology: an international review. — 1999. — Vol. 48(1).

Статья поступила в редакцию 11.12.12

УДК 159.955

Wlodarczyk R.A., Nurgaleev V.S. **PSYCHOLOGICAL FACTORS OF STYLE-PSYCHOLOGICAL THINKING THROUGH CROSS-TECHNOLOGIES.** The paper discusses the psychological factors of figurative and logical thinking of the subject by means of cross-technology (in the process of cognitive functioning in the context of the situation centers).

Key words: cognitive activity, a model safe behavior and safe space, Situation Centre, a student, figurative and logical thinking.

Р.А. Влодарчик, канд. психол. наук, доц., доц. каф. педагогики и психологии профессиональной деятельности Сибирского гос. технологического университета, г. Красноярск, E-mail: viodar@mail.ru;
В.С. Нургалеев, д-р психол. наук, проф. каф. психологии Российского гос. университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма, г. Москва, E-mail: sultanis@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ КРОСС-ТЕХНОЛОГИЙ*

В работе рассмотрены психологические факторы развития образно-логического мышления субъекта с помощью кросс-технологий (в процессе когнитивной деятельности в контексте функционирования ситуационных центров).

Ключевые слова: когнитивная деятельность, модель, безопасное поведение, безопасное пространство, ситуационный центр, студент, образно-логическое мышление.

В процессе развития психологии как науки, были сформулированы различные определения мышления. Мышление – «опосредованное и обобщенное познание предметов и явлений объективной действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях» [1, с. 80], «одно из высших проявлений психического, процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности» [2, с. 314] и другие.

В нашем исследовании при классификации понятия «мышление» мы ориентируемся на принципы формальной логики. На базе этих принципов, можно заключить, что классификацию данного феномена можно провести по следующим признакам: по характеру решаемых проблем (мышление практическое и теоретическое); по степени инновации и оригинальности (продуктивное (творческое) и репродуктивное (воспроизведенное), по степени волевого усилия (непроизвольное (пассивное) и произвольное (активное); по действенности контроля (критическое и некритическое); по направленности реализации желаний (реалистичное и аутистическое); по характеру протекания (интуитивное и умозрительное); по степени принятия точки зрения другого человека (эгоцентричное и неэгоцентричное) [3].

Образно-логическое мышление – это такой вид мыслительной деятельности, в процессе которой происходит формирование образов второго порядка посредством логических схем, конструкций на основе преобразования в процессе имажинитивно-логических операций абстрактных понятий за счет анализа и синтеза, обобщения, ограничения (конкретизации или уточнения) в определенной логической последовательности. В структуре данного вида мышления можно выделить формально-логический, имажинитивно-логический и диалектико-логический компоненты, обеспечивающие реализацию рефлексивной, эмотивной и репрезентативной функций. Среди функций образно-логического мышления выделяются рефлексивная, эмотивная и репрезентативная, которые можно отнести к субъектным функциям личности. Кроме субъектных функций следует отметить существование объектных функций, к которым относятся имажинитивная (образная) и логическая.

Когнитивная деятельность может быть охарактеризована как функциональное пространство развития образно-логического мышления субъекта, представляющее собой область его (субъекта) жизнедеятельности, детерминированную, с одной стороны, образами первого порядка, то есть представлениями,

формируемыми в процессе сенсорно-перцептивного отражения окружающего мира, с другой стороны, образами второго порядка, формируемыми в процессе имажинитивно-логических операций преобразования абстрактных понятий. Развитие мышления вообще в функциональном пространстве когнитивной деятельности идет от практического уровня (наглядно-действенное и наглядно-образное мышление) к теоретическому уровню (словесно-логическое и образно-логическое мышление) и детерминировано тремя основными функциями: рефлексивной, эмотивной и репрезентативной на познавательном и преобразовательном уровнях (соответственно), что проявляется в интеграции функций образно-логического мышления и когнитивной деятельности. Спираль чувственного развития в поле интеграции (абстрагирования) связанного синтезом понятий преобразуется в спираль логического развития и способствует проявлению собственного образно-логического мышления [4].

Психологическими факторами развития образно-логического мышления выступают: актуализация аналитико-синтетических способностей посредством синтеза субъектом абстрактных понятий и формулирования суждений; конститутивизация развития имажинитивно-логических операций в процессе синтеза субъектом логических образов; интериоризация способов выявления и разрешения противоречий в получаемой информации.

Когнитивная деятельность, с нашей точки зрения может выступать средообразующим механизмом в том или ином пространстве, в качестве которого целесообразно рассматривать ситуационные центры в контексте современных кросс-технологий. В этой связи можно утверждать, что реализация психологических факторов развития образно-логического мышления субъекта может происходить с использованием кросс-технологий в ситуационном центре, под которым в научной литературе понимается «пространство динамического коллективного формирования образа ситуации», при специальном обеспечении базовыми ресурсами, необходимыми для решения конкретных (в том числе чрезвычайных) задач [5].

* Настоящая статья выполнена в рамках научно-исследовательской работы «Поддержка развития внутрироссийской мобильности научных и научно-педагогических кадров путем выполнения научных исследований молодыми учеными и преподавателями в научно-образовательных центрах в области психологических и педагогических наук», шифр заявки: 2012-1.4-12-000-3011-002.

Библиографический список

1. Психология и педагогика: учебное пособие для вузов / сост. и отв. ред. А.А. Радугин; научн. ред. Е.А.Коротков. – М., 1999.
2. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск, 1997.
3. Нургалеев, В.С. Развитие воображения субъекта в процессе когнитивной деятельности. – Красноярск, 2007.
4. Влодарчик, Р.А. Образно-логическое мышление как фактор развития интеллектуальной сферы субъекта / Р.А. Влодарчик П.Г. Лубочников – Красноярск, 2009.
5. Чернявская, В.С. Социально-психологический потенциал обратной связи в гуманитарных технологиях ситуационного центра / В.С. Чернявская, О.С. Смогунова // В мире научных открытий. – 2011. – Т. 21. – № 9.5 (34).

Bibliography

1. Psikhologiya i pedagogika: uchebnoe posobie dlya vuzov / sost. i отв. red. A.A. Radugin; nauchn. red. E.A.Korotkov. – M., 1999.
2. Slovarj prakticheskogo psikhologa / sost. S.Yu. Golovin. – Minsk, 1997.
3. Nurgaleev, V.S. Razvitie voobrazheniya subjekta v processe kognitivnoy deyatel'nosti. – Krasnoyarsk, 2007.
4. Vlodarchik, R.A. Obrazno-logicheskoe mihslenie kak faktor razvitiya intellektual'noy sferih subjekta / R.A. Vlodarchik P.G. Lubochnikov – Krasnoyarsk, 2009.
5. Chernyavskaya, V.S. Socialjno-psihologicheskijy potencial obratnoy svyazi v humanitarnihk tekhnologiyakh situacionnogo centra / V.S. Chernyavskaya, O.S. Smogunova // V mire nauchnihk otrikhtij. – 2011. – T. 21. – № 9.5 (34).

Статья поступила в редакцию 12.12.12

УДК 159.955.9

Guts D.S. THE STUDY OF THE PSYCHOLOGICAL PROCESSES OF PSYCHOLOGY STUDENTS WITH CROSS-TECHNOLOGY. This paper describes the features of mastering the curriculum students – psychologists using cross – technology. This process is considered by the authors to the theory of cognitive activity, developed in Krasnoyarsk scientific psychological school.

Key words: cross-technology, reflection, Situation Centre, a student self-assessment, developmental reflection.

Д.С. Гуц, ассистент каф. педагогики и психологии профессиональной деятельности Сибирского гос. технологического университета, г. Красноярск, E-mail: denis-g@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ СТУДЕНТАМИ-ПСИХОЛОГАМИ С ПОМОЩЬЮ КРОСС-ТЕХНОЛОГИЙ*

В работе рассмотрены особенности усвоения учебной программы студентами-психологами с применением кросс-технологий. Данный процесс рассматривается авторами с позиции теории когнитивной деятельности, разработанной в Красноярской научной психологической школе.

Ключевые слова: кросс-технологии, рефлексия, ситуационный центр, студент, самооценка, онтогенетической рефлексии.

В подготовке студентов-психологов большую роль играет изучение психологических процессов, среди которых особое место занимают высшие психические функции. В современной психологии принято считать, что эти функции настолько тесно взаимосвязаны, что сливаются в единый целостный «кросс-технологический» процесс, называемый психикой (с конкретизацией до понятия сознания). Современные кросс-технологии в том числе ситуационный центр как пространство их реализации [1] позволяют рассматривать всю деятельность сознания как совокупность определенных технологий жизнедеятельности (в том числе поведения, интеллекта, психики и сознания). При этом необходимо учитывать, что, например, деление сознания на психические процессы условно, хотя и имеет определенные теоретического основания.

В настоящее время в науке разрабатываются интегративные подходы к психике, и классификация психических процессов, имеет, в том числе, и педагогическую ценность, для организации, например, пропедевтической работы с детьми, поступающими в школу. Взаимосвязь психических процессов выражается в том, что, во-первых, они все являются видом психического отражения, во-вторых, они редко функционируют друг без друга. Запоминание невозможно без восприятия, а внимание невозможно без мышления [2].

Виды психологических процессов условно можно разделить на когнитивные, эмотивно-аксиологические и поведенческо-деятельностные. Так к когнитивному виду относятся ощущения, восприятие, память, представление, воображение, мышление, обеспечивающие в целом психическую деятельность человека. К эмотивно-аксиологическому виду относятся мотивы, эмоции (в том числе чувства) и воля. К поведенческо-деятельным характеристикам можно отнести темперамент, характер, поступки, действия.

Данную точку зрения разделяет отечественный психолог С.Л. Рубинштейн, утверждая, то «Всякий психический процесс есть отражение, образ вещей и явлений мира, знание о них, но взятые в своей конкретной целостности психические процессы имеют не только этот познавательный аспект. Вещи и люди, нас окружающие, явления действительности, события, происходящие в мире, так или иначе, затрагивают потребности и интересы отражающего их субъекта. Поэтому психические процессы, взятые в их конкретной целостности, – это процессы не только познавательные, но и эмоционально-волевые. Они выражают не только знание о явлениях, но и отношение к ним; в них отражаются не только сами явления, но и их значение для отражающего их субъекта, для его жизни и деятельности» [3].

Важнейшим результатом всех исследований в этой области является прочно установленное положение, что вся когнитивная деятельность человека связана с формированием образов, понятий и суждений. Наиболее интересны взаимосвязи в системе слово (многозначность) – понятие (однозначность) [4]. Понятия, психологически представленные как значения слов, развиваются. Сущность их развития заключается в первую очередь в переходе от одной структуры (и уровня) обобщения к другой. «Всякое значение слова во всяком возрасте представляет собой обобщение. Но и значения слов развиваются. В тот момент, когда ребенок впервые усвоил новое слово, связанное с опре-

деленным значением, развитие слова не закончилось, а только началось; оно является вначале обобщением самого элементарного типа, и только по мере своего развития ребенок переходит от обобщения элементарного к все более и более высоким типам обобщения, завершая этот процесс образования подлинных и настоящих понятий. Этот процесс развития понятий или значений слов требует развития целого ряда функций, как произвольного внимания, логической памяти, абстракции, сравнения и различения, а все эти сложнейшие психологические процессы не могут брать просто памятью, не могут быть просто заучены и усвоены. Поэтому с теоретической стороны едва ли может вызывать сомнения полная несостоятельность того взгляда, согласно которому понятия берутся ребенком в процессе школьного обучения в готовом виде и усваиваются так же, как усваивается какой-либо интеллектуальный навык» [5, с. 15].

Учитывая, что кросс-технологии можно понимать как последнюю версию гуманитарных технологий ситуационного центра можно утверждать, что, по сути, это есть современная форма реализации системы поддержки принятия решений, основанная на технологиях моделирования и анализа ситуаций, предельно концентрированном представлении информации и обеспечивающая интегральное управление [5, с. 1565-1573].

Основная цель кросс-технологий в образовании – разработка и сервисное сопровождение инновационных технологий и развитие новых компетенций субъекта. В ходе реализации данных технологий формируются стационарные проектные команды, и дополнительные терминальные сервисные команды для решения специфических задач. Проектная деятельность в условиях кросс-технологий является мощнейшим инструментом внутрифирменной профессиональной подготовки [6, с. 127-132], а также профессионального образования.

Сходство кросс-технологий с другими активными методами обучения основано на принципе активизации умственной деятельности студента как субъекта собственного учения. Особенности кросс-технологий составляют целенаправленные взаимодействия, «пересечения» различных систем: а) различные органы чувств: зрение, слух, кинестетика; б) левое и правое полушария мозга (рациональный и иррациональный аспекты); в) члены проектной группы (коллектива); г) принципиально разные междисциплинарные – междисциплинарные подходы; д) культурные образцы (шаблоны). Такие особенности данной технологии, позволяют развить у студентов стратегические подходы к профессиональной деятельности, стратегическое мышление для решения узких задач с учетом общеорганизационной стратегии [6].

Так, например, при изучении курса «Психология когнитивной деятельности со студентами-психологами пятого курса СибГТУ, до и после изучения процессов абстрактно-логического воображения, образно-логического мышления и контекстно-понятийной памяти, которые, по сути, выступают кросс-технологиями субъекта в познании окружающего мира, мы использовали методику «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии», предполагающую анализ прошлых ошибок, успешного и неуспешного опыта жизнедеятельности. В исследовании приняли участие студенты-психологи пятого курса в количестве 11 человек. Если на начальном этапе у респондентов не было выявлено полного отсутствия рефлексии прошлого опыта, но все-таки

низкий уровень показали 5 человек, что составило 45%. Высокий уровень показали 6 человек – то есть 55% респондентов.

Повторное применение методики в данной группе на конец семестра, показал: что только 2 человека показали низкий уровень рефлексии прошлого опыта (18%), высокий уровень показали 9 человек (82%) опрошенных.

Результаты исследования, полученные в данной группе, показали определенную положительную динамику, что доказы-

вает необходимость применения кросс-технологий в учебном процессе.

* Настоящая статья выполнена в рамках научно-исследовательской работы «Пилотный проект коллективного управления вузом средствами ситуационного центра» в рамках мероприятия 1.4. Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы (Контракт № 14.740.11.0994 от 06.05.2011).

Библиографический список

1. Филимонов, В.А. Кросс-технологии ситуационного центра // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе: матер. межвузовской научно-методич. конф. – Омск, 2011.
2. Конюхов, Н.И. Словарь-справочник практического психолога. – Воронеж, 1996.
3. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. – СПб., 2003.
4. Поляруш, А.А. Единство в многообразии: системный подход к учебному процессу: пособие для учителей. – Красноярск, 1994.
5. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 томах. Проблемы общей психологии. Отечественная психология: классические труды. – М., 1982. – Т. 2.
6. Чернявская, В.С. Психологический потенциал обратной связи в гуманитарных технологиях ситуационного центра / В.С. Чернявская, О.С. Смогунова // В мире научных открытий. – 2011. – № 9.5 (21).
7. Чернявская, В.С. Технологии ситуационного центра в высшем образовании. Территория новых возможностей / В.С. Чернявская, В.А. Филимонов // Современные исследования социальных проблем. – электронный научный журнал. – 2012. – № 8(16).

Bibliography

1. Filimonov, V.A. Kross-tekhnologii situacionnogo centra // Aktualniye problemiy prepodavaniya matematiki v tekhnicheskoy mezhvuzovskoy nauchno-metodich. konf. – Omsk, 2011.
2. Konyukhov, N.I. Slovarj-spravochnik prakticheskogo psikhologa. – Voronezh, 1996.
3. Rubinshteyn, S.L. Bytie i soznanie. – SPb., 2003.
4. Polyarush, A.A. Edinstvo v mnogoobrazii: sistemniy podkhod k uchebnomu processu: posobie dlya uchiteley. – Krasnoyarsk, 1994.
5. Vihgotskiy, L.S. Sbranie sochineniy: v 6 tomakh. Problemih obthey psikhologii. Otechestvennaya psikhologiya: klassicheskie trudi. – M., 1982. – T. 2.
6. Chernyavskaya, V.S. Psikhologicheskii potencial obratnoy svyazi v humanitarnikh tekhnologiyakh situacionnogo centra / V.S. Chernyavskaya, O.S. Smogunova // V mire nauchnykh otkrytiy. – 2011. – № 9.5 (21).
7. Chernyavskaya, V.S. Tekhnologii situacionnogo centra v vihshe obrazovanii. Territoriya novikh vozmozhnostey / V.S. Chernyavskaya, V.A. Filimonov // Sovremennye issledovaniya socialnykh problem. – ehlektronniy nauchniy zhurnal. – 2012. – № 8(16).

Статья поступила в редакцию 12.12.12

УДК 159.9:37.015.3

Zagaynov I.A. GENDER APPROACH IN FORMATION OF STRATEGIC THINKING OF STUDENTS-MANAGERS IN THE COURSE OF VOCATIONAL TRAINING. In article the problem of application of gender approach is considered when forming strategic thinking of students managers in the course of vocational training, the technological component, concrete forms and training methods is described at special course realization «Strategic thinking of the manager: gender aspect»

Key words: strategic thinking, gender approach, education humanization, gender competence of the manager, kross-technologies.

И.А. Загайнов, канд. пед. наук, АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, E-mail: zagaynov-igor@nm.ru

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматривается проблема применения гендерного подхода при формировании стратегического мышления студентов-менеджеров в процессе профессиональной подготовки, описывается технологическая составляющая, конкретные формы и методы обучения при реализации спецкурса «Стратегическое мышление менеджера: гендерный аспект»

Ключевые слова: стратегическое мышление, гендерный подход, гуманизация образования, гендерная компетентность менеджера, кросс-технологии.

Современная ситуация в мире характеризуется противоречивыми социальными процессами, их ускорением и усложнением, нарастанием социальных противоречий, глобализацией, обострением конкуренции в глобальной политике и бизнесе. В этих условиях ключевой компетентностью эффективного менеджера становится способности системно прогнозировать и просчитывать ситуацию будущего, предвидеть моменты кризисных ситуаций. Таким образом, речь идет о формировании особого типа мышления менеджера – стратегического, которое на индивидуальном уровне выражается в способности вырабатывать, принимать и следовать личной жизненной стратегии; на корпоративном уровне – в принятии решения о том, в каком направлении двигаться, каким бизнесом заниматься, и как в этом бизнесе поддерживать достаточный уровень конкурентоспособности.

Одним из важных аспектов в процессе формирования стратегического мышления студентов в процессе профессиональной подготовки является учет индивидуальных особенностей студентов, в том числе их полоролевых различий и гендерных характеристик.

Гендерный аспект является важной составляющей профессиональной подготовки студентов разнообразных специальностей. Особо остро данная проблема встает при подготовке современного менеджера, т.к. существуют реальные противоречия в профессиональном становлении мужчин-менеджеров и женщин-менеджеров.

Так, например, одним из острых дискуссионных вопросов является вопрос о том: кто более эффективен в качестве менеджера – мужчина или женщина?

Н.Н. Вересов считает, что данный вопрос не корректный, т.к. есть женщины, которые руководят с лучшим результатом, чем некоторые мужчины, и наоборот. По его мнению, и женщины, и мужчины могут быть и не быть эффективными руководителями, и это не зависит от половой принадлежности [1, с. 33].

В современном обществе в процессе воспитания, начиная с детских лет, мальчикам и девочкам предлагаются различные, отличающиеся друг от друга стереотипы мышления и поведения. И когда говорят о мужчинах, как о более активных от природы существах, изначально более способных к руководству, принятию ответственных решений, чем женщины, то такое представление не более чем распространенное заблуждение, не имеющее под собой реальных оснований, это – гендерный стереотип.

Но, тем не менее, существуют разнообразные объективные и субъективные трудности роста числа женщин-руководителей. Так, распространена гипотеза «стеклянного потолка», под которой имеется в виду невидимая, но реальная преграда, на которую наталкивается женщина-лидер, когда пытается достичь вершин успеха.

И, согласно результатам психологических исследований, эта проблема реально существует, т.к. даже в лабораторных условиях женщины-лидеры сталкиваются с трудностями: группа не признает их в качестве лидеров, зачастую противостоят этим женщинам. Американский психолог Р. Айс выявил следующую закономерность: когда успеха в решении поставленной задачи добивалась группа, возглавляемая женщиной, члены группы приписывали успех главным образом везению. А когда успешно работала группа, под руководством мужчины, считалось, что успех обусловлен в основном личными качествами руководителя.

Кроме того, согласно результатам исследований зарубежных ученых (J. Adams, G. Gerber, M. Heilman), женщины-менеджеры воспринимаются менее компетентными. Более того, многие женщины также не считают себя способными выполнять функции руководителей высшего звена и соглашаются с мнением, что высокие достижения и женственность несовместимы.

Исследования выявили, что женщинам-менеджерам дают меньше информации, или слишком короткие сроки для выполнения задания. Женщинам, как правило, не поручают заданий, которые дали бы им возможность приобрести необходимый опыт и проявить себя в качестве претендента на руководящую должность. Во многих странах женщины за одинаковую работу с мужчинами получают меньшую заработную плату. При отборе на руководящую должность к женщине предъявляют более высокие требования, чем к мужчинам [3, с. 329-330].

Хотя, действительно, имеются некоторые особенности, выявленные в ходе разнообразных исследований, характерные мужчинам-менеджерам и женщинам-менеджерам. Так, английский исследователь Е. Холандер установил, что в отдельных видах деятельности требующих речевой активности в управленческой деятельности женщины в присутствии мужчин ведут себя довольно робко, раздражаются и выходят из равновесия в сложных ситуациях. Е. Эриз установила, что при решении групповых задач мужчины являются инициаторами 66% всех коммуникативных взаимодействий в группе. Женщины же более внимательны к эмоциональному состоянию других людей, более отзывчивы, способны достичь большего успеха в создании психологического климата в коллективе и т.д. [2, с. 33].

Г. Пауэлл и А. Игли утверждают, что женщины-менеджеры превосходят мужчин по мотивации достижения и стремлению к лидерству.

Согласно В.А. Буткевич, женщины, выполняющие традиционно «мужские» профессиональные роли, в том числе и руководство, имеют наиболее маскулинный тип мышления и мужские черты характера. Они отличаются от других женщин доминантностью, эмоциональной устойчивостью, стремлением к самовыражению, социальной смелостью и проницательностью.

И мужчины-менеджеры, и женщины-менеджеры более продуктивны, работая с ведомыми своего пола, и менее эффективны, работая с ведомыми противоположного пола.

И.С. Клецина считает, что реализация гендерного подхода в образовании и профессиональной подготовке отвечает идее демократизации общества и способствует подготовке учащихся высшей школы к продуктивной деятельности в обществе, построенной на принципах равноправия.

На сегодняшний день гендерный аспект представлен в процессе подготовки специалистов разнообразных направлений – психологов, педагогов, экономистов, социологов, историков, специалистов по международным отношениям и пр., и, зачастую, входит в вариативную часть профессиональной подготовки дан-

ных специалистов. Например, в высших учебных заведениях читаются такие спецкурсы, как: «Гендер и право» на факультете управления и социологии в Тверском государственном университете (А.В. Бородина, г. Тверь), «Гендерные аспекты психологии лидерства» в Удмуртском государственном университете (Е.Н. Молчанова, г. Ижевск), «Гендерный подход в изучении политики» в Пермском государственном университете (Н.В. Борисова, г. Пермь), «Гендерный подход к изучению политики и права» в Институте философии РАН (О.А. Воронина, г. Москва), «Женщина и политика» в Тверском государственном университете (Н.Н. Козлова, г. Тверь), «Женщины и труд: гендерные аспекты занятости» в Тверском государственном университете (Ю.А. Монахова, г. Тверь), «Теоретические подходы в гендерной экономике» в ИСЭПН РАН (Е.Б. Мезенцева, г. Москва) и мн.др.

Гендерный подход позволяет сформировать у студентов-менеджеров представление о том, что пол не является основанием для дискриминации, что он дает возможность женщине и мужчине пользоваться правами человека во всей полноте этого понятия и возможности свободного выбора путей и форм творческой самореализации на уровне своей неповторимой индивидуальности, позволит научиться более эффективно мыслить и принимать управленческие решения вне зависимости от социальных ограничений, связанных с половой принадлежностью.

При реализации технологической составляющей процесса формирования стратегического мышления студентов-менеджеров с учетом их гендерных характеристик необходимо применение контекстного подхода, с позиций которого в профессиональной подготовке менеджера можно выделить три базовые формы деятельности обучающихся: учебная деятельность академического типа (лекции, семинары); квазипрофессиональная деятельность, моделирующая в аудиторных условиях содержание ситуаций из управленческой практики, связанных с гендерными проявлениями личности (например, через ролевые игры, тренинги компетентности); учебно-профессиональная деятельность, в рамках которой выполняются близкие к реальной управленческой практике исследовательские или практические задания, проекты, имеющие гендерную направленность.

В рамках спецкурса «Стратегическое мышление менеджера: гендерный аспект» успешно могут использоваться такие формы обучения, как проблемные и бинарные лекции, лекции с заранее запланированными ошибками, лекции-визуализации с использованием презентации, семинары-дискуссии, социально-психологический тренинг и новый метод обучения – кросс-технологии.

Были также разработаны и успешно апробированы проблемные лекции, основным отличием которых от традиционной (информационной) лекции является представление теоретического материала в форме проблемной задачи, в условиях которой имеются противоречия, требующие разрешения. Главное условие эффективности проведения такого типа лекции – реализовать принцип проблемности при отборе и обработке лекционного материала, содержания и при его развертывании непосредственно на лекции в форме диалогического мышления. В результате такой лекции усваиваются знания о сущности гендера, формируются позитивные гендерные установки будущих менеджеров, преодолеваются гендерные стереотипы.

К развивающим технологиям профессионального образования относится когнитивное инструктирование. Его сущность заключается в предоставлении обучаемому информации в знаково-символическом, наглядно-графическом виде (дидактические карточки, рисунки, схемы, чертежи, таблицы и так далее для решения учебно-познавательной задачи, выполнения практико-ориентированного задания, а в отдельных случаях для усвоения нового учебного материала).

Когнитивное инструктирование осуществляется с помощью направляющих текстов, дидактическая ценность которых заключается в ориентации на действенное усвоение знаний и формирование компетенций.

При организации семинаров наиболее часто использовалась такая форма, как семинар-дискуссия. Семинар-дискуссия представляет собой групповое обсуждение студентами учебной проблемы, что задает устремленность к поиску нового задания-ориентира для последующей самостоятельной деятельности. Дискуссия способствует высокой вовлеченности студентов в обсуждение содержания проблемы. Это не только средство активизации, но и способ углубленной работы с содержанием предмета, выхода за пределы освоения фактических сведений, творческого применения получаемых знаний. Такая форма занятий эффективна на этапе закрепления сведений, творческого осмысления материала и формирования ценностных ориентации. Нами в рамках экспериментального курса были предложены следующие темы

для обсуждения: «Позитивные и негативные последствия гендерной стереотипизации в профессиональной деятельности», «Конфронтация полов: миф или реальность?» и тому подобное.

Одной из активных форм групповой работы, основанных на квазипрофессиональной деятельности студентов является семинар-тренинг, который позволяет развивать стратегическое мышление юношей и девушек посредством апробации и индивидуального принятия эффективных приемов и технологий гендерного взаимодействия, построенных на знании психологии гендерных различий и основ психологии гендерных отношений.

Работа в тренинговой группе дает возможность получения обратной связи, глубокое осознание собственной гендерной роли в рамках управленческой деятельности, формирует и корректирует индивидуальный гендерный стиль мышления и поведения управленца, способствует преодолению гендерных стереотипов и предубеждений, овладению приемами гендерной схематизации и прогнозирования гендерного эффекта.

Основными механизмами реализации информационного обучения являются проблемные ситуации, связанные с гендерным взаимодействием участников управленческого процесса. Так, нами был разработан ряд проблемных ситуаций, связанных с темами «Конфликт на рабочем месте» и «Поведение руководителя в условиях обострения конкуренции».

Опыт показывает, что каждый участник тренинга, моделируя реальную управленческую ситуацию, использует привычные стереотипы гендерного поведения, реализует характерные гендерные установки и получает возможность посмотреть на себя со стороны, понять непродуктивный характер своего мышления. В психокорректирующей обстановке тренинга легче приобрести навыки эффективного гендерного взаимодействия, осваивая адекватные формы эмоционального реагирования и поведения.

Одним из вспомогательных приемов групповой работы в рамках семинара-тренинга является проигрывание ролевых ситуаций. Эта форма групповой работы оказывается особенно полезной, когда отдельный участник группы не может полностью осознать и вербально выразить суть своей гендерной позиции. Ролевая ситуация дает группе дополнительный материал, необходимый для понимания гендерной проблемы, позволяет непосредственно наблюдать поведение данного члена группы в конкретной ситуации гендерного взаимодействия.

Особую роль в формировании гендерной компетентности менеджера выполняют ролевые, позиционные, имитационные игры, игры-драматизации. Они воспроизводят педагогическую действительность в условном моделированном виде и будучи наглядной опорой для представления, служат способом абстрагирования, возвышения над конкретностью, обобщения индивидуального гендерного опыта студента и выхода его на понятийный уровень профессионального мышления. В качестве сюжетов для игр-драматизаций в процессе семинаров-тренингов может быть, например, предложена сюжетно-ролевая игра «Собеседование», где участникам предлагается разыграть сюжет, в котором проявляется какой-либо вид гендерной дискриминации (при приеме на работу, в продвижении по должности, в ситуации повышения квалификации).

В процессе формирования стратегического мышления студентов успешно использовался метод «кейс-стади» – метод ак-

тивного обучения на основе рассмотрения случаев и ситуаций, сущность которого состоит в том, что учебный материал подается учащимся в виде проблем (кейсов), а знания приобретаются в результате активной и творческой исследовательской работы. Задание должно быть подобрано таким образом, чтобы можно было пользоваться разными путями для решения. В процессе обучения, как правило, используются цепочки кейсов, то есть задания, имеющие между собой общие связи.

Наиболее перспективным и эффективным методом развития важнейших профессиональных компетенций, в том числе стратегического мышления менеджеров, выступают кросс-технологии. Психологический смысл кросс-технологий заключается в последовательном развитии рефлексивных способностей. Сходство кросс-технологий с другими активными методами обучения основано на активизации умственной деятельности студента. Особенности кросс-технологий составляют целенаправленные взаимодействия, «пересечения различных систем»: а) задействованы различные органы чувств (зрение, слух, кинестетика), б) рациональный и иррациональный аспекты сознания; в) участники группы; г) различные учебные дисциплины, д) ценности и культурные образцы.

Кросс-технологии включают в себя: подготовку сервисных команд; проектную деятельность; использование презентационной аппаратуры и сети Интернет; системный анализ, рефлексивный анализ, эвристику; экспертизу; режим работы «здесь и сейчас», он-лайн, использование архивов (память) [4].

Формирование эффективного стратегического мышления студентов невозможно без диагностики исходного состояния гендерных установок студентов. Одной из эффективных психотехнологий формирования стратегического мышления будущего менеджера является развивающая психодиагностика с учетом гендерных характеристик студентов.

Развивающая функция психодиагностики заключается в том, что, интерпретируя результаты диагностики индивидуально-психологических характеристик личности, связанных с гендером, и сообщая их студенту, мы тем самым актуализируем имеющиеся у него гендерные знания, а также расширяем его гендерную компетентность. Гендерные знания не столько усваиваются, сколько присваиваются, происходит формирование гендерной аутокомпетентности, которая становится фактором самореализации потенциала личности будущего менеджера.

С целью оказания помощи будущим специалистам в самопознании и выработке индивидуальной программы действий по самосовершенствованию, профессиональному росту, проводится индивидуальное консультирование. Особое внимание уделялось тем студентам, которые по результатам диагностики попали в группу риска: псевдомужественность характеризуется эпизодичностью или неустойчивостью: агрессивностью, огрублением эмоциональности, эгоизмом, жестокостью и прочим.

В процессе реализации спецкурса «Стратегическое мышление менеджера: гендерный аспект» на базе экономического факультета АНО ВПО «Межрегиональный открытый социальный институт» в 2009–2011 годах нами проводился мониторинг динамики уровня развития стратегического мышления студентов-менеджеров, учитывающий их гендерные характеристики, который показал положительную динамику.

Библиографический список

1. Вересов, Н.Н. Психология управления: учебное пособие. – М., 2001.
2. Гендерная педагогика и психология: учебное пособие / под ред. О.И. Ключко. – Саратов, 2005.
3. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб., 2002.
4. Чернявская, В.С. Кросс-технологии в профессиональном образовании // Инновационные информационные технологии: материалы международной научно-практич. конф. / под ред. С.У. Увайсова. – М., 2012.

Bibliography

1. Veresov, N.N. Psikhologiya upravleniya: uchebnoe posobie. – M., 2001.
2. Genderaya pedagogika i psikhologiya: uchebnoe posobie / pod red. O.I. Klyuchko. – Saratov, 2005.
3. Il'in, E.P. Differentsial'naya psikhofiziologiya muzhchiny i zhenshiny. – SPb., 2002.
4. Chernyavskaya, V.S. Kross-tekhnologii v professional'nom obrazovanii // Innovatsionnye informatsionnye tekhnologii: materialy mezhduнародnoy nauchno-praktich. konf. / pod red. S.U. Uvaysova. – M., 2012.

Статья поступила в редакцию 12.12.12

УДК 159.928+37.0

Kisenova R.H. PECULIARITIES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF GIFTED ADOLESCENTS, WHO STUDIED IN THE CONDITIONS OF DIFFERENT EDUCATIONAL INSTITUTIONS. The article is devoted to presenting the results of research on the socio-psychological adaptation, personality characteristics of gifted adolescents and identify their specific features depending on the conditions of learning.

Key words: socio-psychological adaptation, gifted adolescents, conditions of training

Р. Х. Кисенова, аспирант НГПУ, г. Новосибирск, Email: kisenova_roza@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАВШИХСЯ В УСЛОВИЯХ РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Статья посвящена изложению результатов исследования социально-психологической адаптации и личностных особенностей одаренных подростков и выявлению их специфики в зависимости от условий обучения.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, одаренные подростки, условия обучения.

Динамичность изменения общественных отношений выдвигает особые требования к готовности личности гибко реагировать на изменения в экономической, научной и социальной сфере. В свою очередь, творческий и интеллектуальный потенциал личности становится важным ресурсом для развития общества. В связи с этим проблема особого образования для одаренных детей, создающего наиболее благоприятные условия для развития и реализации их потенциальных возможностей, становится актуальной во всем мире.

Процесс обучения (какую бы категорию детей мы не рассматривали) всегда предполагает взаимодействие между учеником и образовательной средой. Постоянные изменения условия учебной деятельности связаны с необходимостью со стороны школьника соответствовать им, что является содержанием адаптационного процесса. Успешность этого процесса (определяемая как уровень адаптированности) определяется как спецификой образовательной среды, так и внутренними резервами личности, способностью не только их использовать, но и активно развивать. А.А. Реан и Я.Л. Коломенский указывают на непрерывную связь адаптации и развития: «Если рассматривать социальность как врожденное свойство индивида, то процесс социальной адаптации следует определить как активизирующий, а не только активно-приспособительный» [1, с. 34].

Учитывая важность периода школьного обучения в процессе целостной социально – психологической адаптации как динамического явления, с одной стороны, а также в становлении личности одаренного подростка, с другой стороны, очевидным становится важность организации образовательного пространства, которое способствовало бы востребованности и реализации интеллектуального и творческого потенциала одаренного ребенка. Однако вопрос об оптимальных условиях развития одаренных школьников до сих пор остается дискуссионным.

В странах Европы (Франция, Германия, Великобритания) акцент делается на дифференциации и индивидуализации обучения в рамках общего образования, а вопрос о дополнительных мерах поддержки одаренных детей в рамках специализированных школ или классов не рассматривается. В России на фоне активной инновационной деятельности по изменению содержания школьного образования и освоения новых образовательных технологий существует практика создания специализированных школ для детей с признаками одаренности в виде школ-интернатов, лицеев и колледжей [2, с. 75]. Набор учащихся в подобные учебные учреждения осуществляется, как правило, в старшие классы. Конкурсный отбор проходят, в первую очередь, хорошо успевающие в других школах подростки. Попав в специализированную школу, они сталкиваются с другими условиями «функционирования» (качественно иные и более высокие требования к интеллектуальному развитию, возросшая конкурентность, необходимость «вхождения» в новый коллектив, отрыв от семьи и привычного окружения и др.), что не может не сказаться на личностном развитии учащихся. В то же время необходимо отметить, что далеко не все подростки имеют возможность воспользоваться такой «образовательной альтернативой» и продолжают обучение в общеобразовательных школах.

Можно предположить, что процесс адаптации в разных условиях обучения потребует от одаренного ребенка актуализации разных личностных, интеллектуальных, творческих особен-

ностей. Для исследования этой гипотезы, нами был проведен сравнительный анализ адаптации одаренных детей в рамках разных условий психолого – педагогического сопровождения.

В экспериментальном исследовании принимали участие 2 группы подростков, оцененные экспертами как дети с признаками одаренности, продемонстрировавшие высокие достижения в определенной предметной области, готовые к освоению интенсивных учебных программ. Ключевое отличие в сравниваемых группах заключалось в психолого-педагогических условиях, в которых проходил процесс когнитивного и личностного развития одаренных школьников в течение одного учебного года. (118 подростков, которые ранее обучались в общеобразовательной школе и были отобраны для обучения в специализированной школе, но еще не приступили к обучению; 41 школьник, которые обучались на протяжении одного учебного года в специализированной школе). Возраст испытуемых составил от 16 до 17 лет. В экспериментальном исследовании участвовало 65 девочек и 94 мальчика.

Цель исследования – исследование социально – психологической адаптации одаренных подростков, обучавшихся в условиях разных образовательных учреждений.

В рамках нашего опытно-экспериментального исследования применялся следующий блок методик: 1. Методика Дж. Равенна (тест возрастающей трудности); 2. Модифицированные креативные тесты Ф. Вильямса в адаптации Е.Е. Туник; 3. Шкала социально-психологической адаптированности, разработанная К. Роджерсом и Р. Даймондом (в адаптации Т.В. Снегиревой); 4. Шкала «Я-концепции» для детей, разработанная Е.Пирс, Д. Харрис (в адаптации А.М. Прихожан); 5. Методика исследования рефлексивности (А. В. Карпов); 6. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова); 7. Методика «Опросник кризисной идентичности» (Н.В. Дмитриева, С.Б. Перевозкин, Ю.М. Перевозкина, Н.А. Самойлик).

На первом этапе математической обработки полученных эмпирических данных использовался t-критерий Стьюдента для случая несвязанных неравнозначных выборок для выявления, существуют ли достоверно значимые различия между группами по основным исследуемым переменным.

Таким образом, общее интеллектуальное развитие школьников, обучавшихся в условиях общеобразовательной и специализированной школы, существенно не отличается. Очевидно, что представители обеих групп в равной степени успешно способны решать аналитические мыслительные задачи. В то же время мы видим, что школьники, обучавшиеся в общеобразовательной школе, демонстрируют более высокие результаты по шкалам «оригинальность» ($p \leq 0,05$) и «разработанность» ($p \leq 0,001$) в «Тесте творческого мышления» Ф. Вильямса в адаптации Е.Е. Туник в сравнении со школьниками, обучавшимися в специализированной школе. Это свидетельствует о том, что они чаще способны предлагать оригинальные, нестандартные решения, отступить от очевидного и общепринятого способа решения задач, а также расширить, углубить простую идею, добавив к ней что-то новое. Полученные данные могут свидетельствовать и о переходе креативности на новый уровень функционирования (с декларативного уровня (способности представленной как таковой) на процедурный (способность, применяемая в контексте получения «нового продукта») в процессе обучения в условиях специализированной школы.

Таблица 1

Сводная таблица эмпирических данных результатов t-критерия Стьюдента
для несвязанных неравнозначных выборок

Методика	X	Y	t-статист	Уровень значимости
Методика Дж. Равена				
	114,31	115,34	0,776	
Опросник творческих характеристик личности				
1. Решительность	17,59	16,20	1,838	
2. Любознательность	16,88	16,91	0,046	
3. Воображение	14,55	14,59	0,056	
4. Сложные задачи	16,95	15,84	1,281	
5. Общий уровень	65,96	62,89	1,222	
Тест творческого мышления				
1. Беглость	11,32	11,64	1,105	
2. Гибкость	7,11	7,61	1,282	
3. Оригинальность	17,98	15,73	2,326	$p \leq 0,05$
4. Разработанность	10,33	6,73	3,330	$p \leq 0,001$
5. Название	16,52	17,57	1,145	
6. Общий уровень	63,19	58,98	1,598	
Шкала социально-психологической адаптации (СПА)				
1. Адаптированность	136,25	137,20	0,252	
2. Деадаптированность	64,59	58,25	1,241	
3. Принятие себя	46,02	48,32	1,224	
4. Непринятие себя	9,07	6,16	2,331	$p \leq 0,05$
5. Принятие других	22,52	21,82	0,670	
6. Непринятие других	15,54	14,48	0,806	
7. Эмоциональный комфорт	24,58	24,30	0,236	
8. Эмоциональный дискомфорт	13,69	12,43	0,878	
9. Ведомость	13,65	17,02	0,997	
10. Эскапизм	11,89	11,55	0,403	
11. Доминирование	10,12	10,98	1,389	
12. Внутренний контроль	55,11	54,14	0,634	
13. Внешний контроль	17,32	16,55	0,442	
Методика исследования рефлексивности				
	118,33	121,36	0,940	
Опросник кризисной идентичности				
1. Детско-родительские, семейные отношения	34,40	30,55	1,705	
2. Ценностно – смысловой аспект	33,48	30,02	1,275	
3. Эмоциональный аспект	41,32	40,45	0,305	
4. Поведенческий аспект	42,07	37,25	1,461	
5. Межличностные и профессиональные отношения	43,47	41,09	1,237	
6. Сексуальный аспект	37,07	35,77	0,627	
7. Стрессовые факторы	50,75	38,16	4,372	$p \leq 0,001$
8. Общий показатель кризисной идентичности	24,19	21,68	0,902	
Тест смысловых ориентаций				
1. Цели	32,48	31,50	0,800	
2. Процесс	31,73	32,23	0,453	
3. Результат	26,29	26,91	0,615	
4. Локус контроля Я	21,56	21,80	0,288	
5. Локус контроля жизнь	32,87	32,36	0,479	
6. Осмысленность жизни	107,21	107,00	0,068	
Методика исследования Я – концепции				
1. Общий уровень	60,84	62,41	0,718	
2. Поведение	10,44	10,32	0,312	
3. Интеллект	11,54	11,57	0,063	
4. Ситуация в школе	6,05	5,57	0,562	
5. Внешность	8,23	7,98	0,508	
6. Тревожность	3,20	3,91	1,706	
7. Общение	13,82	14,84	1,313	
8. Счастье	7,55	7,80	0,695	
9. Семья	6,65	7,14	1,825	
10. Уверенность в себе	13,98	13,84	0,265	
Опросник «Стиль саморегуляции поведения»				
1. Планирование	5,44	6,00	1,409	
2. Моделирование	6,01	5,91	0,306	

3.Программирование	6,08	6,00	0,224	
4.Оценка результатов	5,98	5,84	0,502	
5.Гибкость	7,08	6,68	1,197	
6.Самостоятельность	5,04	5,27	0,570	
7.Общий уровень саморегуляции	30,08	30,75	0,599	

Примечание: X – школьники, обучавшиеся в общеобразовательной школе, Y – школьники, обучавшиеся в специализированной школе.

$$t_{\text{критическое}} = \begin{cases} 1,98 \text{ при } p \leq 0,05 * \\ 2,58 \text{ при } p \leq 0,01 ** \\ 3,29 \text{ при } p \leq 0,001 *** \end{cases}$$

Достоверно значимых различий между группами по шкале адаптированности и дезадаптированности (методика СПА) получено не было. Однако школьники, обучавшиеся в общеобразовательной школе, в большей степени подвержены стрессу, что может препятствовать их учебной продуктивности и самореализации (шкала стрессовые факторы в «Опроснике кризисной идентичности», $p \leq 0,001$). Эта же группа демонстрирует и более высокий уровень неприятия себя (методика СПА, $p \leq 0,05$). Возможно, в условиях общеобразовательной школы

данные дети могли сталкиваться с неприятием со стороны сверстников, что и привело к формированию негативной самооценки и неприятию себя.

Полученные на первом этапе данные потребовали дальнейшего анализа качества и характера взаимосвязей между переменными внутри выборок, для чего на втором этапе математической обработки был использован факторный анализ (рассматривались признаки с факторными весами от 0,5).

Таблица 2

Сводная таблица результатов факторного анализа

Название фактора	X	Компоненты	Y	Название фактора
Фактор Дезадаптированность	0,944	Дезадаптированность	0,865	Фактор Дезадаптированность
	0,865	Эмоциональный дискомфорт	0,788	
	0,856	Внешний контроль	0,821	
	0,853	Непринятие себя	0,541	
	0,672	Непринятие других	0,538	
	0,688	Эскапизм	0,853	
	0,600	Ведомость		
		Доминирование	-0,544	
	-0,750	Адаптированность	0,541	Фактор «Внутренний контроль»
	-0,701	Принятие себя	0,725	
		Внутренний контроль	0,762	
Фактор «Я – концепция»	0,908	Общий уровень самоотношения	0,759	Фактор «Я – концепция»
	0,835	Уверенность в себе	0,693	
	0,828	Внешность	0,605	
	0,776	Счастье	0,849	
	0,763	Общение	0,805	
	0,664	Поведение	0,608	
	-0,623	Тревожность	-0,578	
	0,553	Интеллект	0,637	
	0,724	Семья		
Фактор «Логического мышления»	0,641	Ситуация в школе	0,717	
	0,748	Равен		
Фактор «Осмысленность жизни»	0,929	Осмысленность жизни	0,848	Фактор «Осмысленность жизни»
	0,877	Процесс	0,517	
	0,850	Цели	0,635	
	0,842	Локус контроля Я	0,589	
	0,819	Локус контроля Жизнь	0,772	
	0,790	Результат	0,733	
		Моделирование	0,562	
Фактор «Кризисная идентичность»	0,860	Общий показатель кризисной идентичности	0,535	Фактор «Кризисная идентичность»
	0,833	Поведенческий аспект	0,821	
	0,813	Эмоциональный аспект	0,790	
		Сексуальный аспект	0,705	
	0,727	Межличностные и профессиональные отношения		
Фактор «Рефлексия»	0,740	Ценностно-смысловой аспект	0,515	Фактор «Ценностная дезинтеграция»
	0,737	Рефлексивность	-0,763	
	0,687	Стрессовые факторы		
Фактор «Саморегуляция»	0,901	Общий уровень саморегуляции	0,896	Фактор «Саморегуляция»
	0,655	Программирование	0,830	
	0,528	Планирование	0,877	
	0,728	Оценка результатов		
	0,687	Моделирование		
	0,515	Гибкость		

Фактор «Творческое мышление»	0,986	Общий уровень творческого мышления	0,973	Фактор «Творческое мышление»
	0,855	Сложные задачи	0,862	
	0,844	Решительность	0,750	
	0,752	Любознательность	0,862	
	0,743	Воображение	0,843	
Фактор «Личностные творческие характеристики»	0,865	Общий уровень творческих характеристик личности	0,771	Фактор «Личностные творческие характеристики»
	0,885	Разработанность	0,824	
	0,865	Оригинальность	0,793	

Примечание: X – школьники, обучавшиеся в общеобразовательной школе, Y – школьники, обучавшиеся в специализированной школе.

В обеих группах школьников общеобразовательной школы, дезадаптированность связана с эмоциональным дискомфортом, неприятием себя, стремлением к переключению ответственности за события своей жизни на внешние обстоятельства и стремлением «уйти» от самостоятельного принятия решений (фактор «дезадаптированность»). Адаптированность в группе школьников, обучавшихся в общеобразовательной школе, связана с принятием себя и состоянием эмоционального комфорта. Для успешной адаптации школьников из специализированной школы необходимо также принятие себя, а также внутренний контроль (уверенность, что события жизни детерминирует личность, поэтому она ответственна за их построение).

Я-концепция в представленных группах школьников включает в себя уровень самооценки, уверенность в себе, самооценку своей внешности, поведения, популярности среди сверстников, интеллектуальных способностей, уровень эмоционального благополучия и удовлетворенности жизненной ситуацией. Интересно, что фактор «Я-концепция» подростков, обучавшихся в общеобразовательной школе, не включил в себя оценку ситуации в школе. Это может быть связано с тем, что в момент смены образовательного учреждения у них еще не сформирована достаточно устойчивая система отношения к школьной ситуации. В то же время, оценка школьной ситуации как благоприятной или неблагоприятной для себя у этой группы школьников связана с уровнем достижений по тесту логического мышления. Школьники, обучающиеся в условиях специализированной школы, имеют уже сформированное отношение к ситуации школьного обучения (параметр «ситуация в школе» включен в фактор «Я-концепции»). Однако, в отличие от предыдущей группы, Я-концепция уже не включает самооценку своего положения в семье. Мы полагаем, что вынужденное дистанцирование от семьи (связанное с нахождением в школе-интернате), а также появление других «значимых взрослых», оценивающих интеллектуальные и личностные особенности старшего подростка, позволяет ощущать удовлетворенность жизнью независимо от эмоционального комфорта или дискомфорта в семье и детско-родительских отношениях.

Осмысленность жизни для одаренных подростков из двух групп связана с представлением о себе, как о сильной личности, способной контролировать свою жизнь, строить ее в соответствии со своими целями, восприятием своей жизни как продуктивной, и наполненной смыслом. В группе школьников из специализированной школы, осмысленность жизни связана с чувствительностью к контексту ситуации (способностью оценивать значимость внутренних условий и внешних обстоятельств для достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем).

Кризисная идентичность школьников, обучавшихся в общеобразовательной группе, связана с несогласованностью различных ролей, ценностей, мотивов в эмоциональной, поведенческой, ценностно-смысловой и межличностной сфере в одну непротиворечивую целостную систему. Фактор «кризисной идентичности» в группе школьников из специализированной школы,

включает «поведенческий аспект», «эмоциональный аспект» и «сексуальный аспект». Отсутствие в структуре данного фактора показателей «ценностно-смыслового аспекта» и «межличностного и профессионального аспекта», на наш взгляд, может говорить о более конструктивном характере протекания кризиса идентичности в данной группе (напомним, что по Э. Эриксо-ну, кризис все же связан с периодом больших усилий в жизни человека, когда он определяется с выбором ценностей, убеждений, карьеры, с принятием обязательств и стратегий для реализации принятых решений). Важно, что неспособностью объединить различные ценности в одну непротиворечивую систему связана с отсутствием навыков или потребностей анализировать свои способности, личностные особенности, деятельность и соотносить это с актуальной ситуацией, об этом свидетельствует включенность в один фактор «ценностно-смыслового аспекта» кризисной идентичности и «рефлексивности» (обратная зависимость). В группе учащихся из общеобразовательной школы «рефлексивность» связана со «стрессовыми факторами», что позволяет предположить, что в ситуациях подверженности стрессу происходит актуализация стремления анализировать происходящее и соотносить свои действия с ситуацией, координировать их в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием.

Саморегуляция одаренных подростков обеих групп связана с умением планировать свои действия и продумывать способы своего поведения и, в случае необходимости, корректировать его для достижения намеченных целей. Интересно, что между уровнем развития интеллекта и способностью к саморегуляции деятельности значимой корреляции не обнаруживается.

Творческое мышление одаренных подростков включает общий уровень творческого мышления, разработанность и оригинальность. Личностные творческие характеристики одаренных подростков включили в себя любознательность, рискованность, сложность, воображение и общий уровень самооценки творческих характеристик личности (все шкалы опросника «Творческие характеристики личности»). При этом уровень креативности (как проявление дивергентного мышления и личностной характеристики) не коррелирует (так же, как и интеллект) с показателями адаптации и дезадаптации.

Таким образом, при отсутствии достоверно значимых различий по уровню адаптированности и дезадаптированности в двух группах школьников, структура взаимосвязей между исследуемыми переменными внутри групп имеет различие. Процесс адаптации одаренных подростков в условиях различных образовательных учреждений требует от них активизации и применения различных взаимосвязей между личностными, интеллектуальными, творческими особенностями одаренных подростков. Важным условием эффективной поддержки процесса социально-психологической адаптации одаренных подростков на этапе их школьного обучения становится учет этих особенностей, а также целенаправленная работа по развитию необходимых качеств личности одаренного подростка.

Библиографический список

1. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.А. Коломенский. – СПб., 1999.
2. Холодная, М.А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – № 5.

Bibliography

1. Rean, A.A. Socialnaya pedagogicheskaya psikhologiya / A.A. Rean, Ya.A. Kolomenskiy. – SPb., 1999.
2. Kholodnaya, M.A. Evolyuciya intellektual'noy odarennosti ot detstva k vzroslosti: ehffekt inversii razvitiya // Psikhologicheskij zhurnal. – 2011. – T. 32. – № 5.

Статья поступила в редакцию 12.12.12

УДК 371.214.14

Ivanova M.M. THE MODEL OF ORGANIZATION OF THE PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS AT PRIMARY SCHOOL IN CONDITIONS OF INCULCATION OF THE SECOND GENERATION. In the article the model of organization of the professional orientation of students at Primary School in conditions of inculcation of the second generation is presented. In this work the content of the functions parts of this model is represented, the organization-pedagogical conditions of the functions the workings out model are describing.

Key words: model, Primary School, professional orientation, socialization, Federal States Educational Standard the second generation.

*М.М. Иванова, канд. пед. наук, ведущий инженер научного отдела АлтГПА, г. Барнаул,
E-mail: ivanovamarina82@rambler.ru*

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье представлена модель организации профориентации учащихся на этапе начального общего образования в условиях реализации ФГОС второго поколения. В работе раскрывается содержание функциональных блоков данной модели, описываются организационно-педагогические условия функционирования разработанной модели.

Ключевые слова: модель, начальное общее образование, профориентация, социализация, Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения.

В связи с внедрением и реализацией Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) второго поколения, становятся актуальными вопросы переосмысления роли и места имеющейся системы профориентации на этапе начального общего образования в современных образовательных условиях. С этой целью нами была разработана модель организации профориентации на этапе начального образования, отвечающая условиям ФГОС второго поколения (рис. 1).

Поскольку процесс профориентации является составной частью воспитания и социализации, то представленная модель спроектирована на основе программы воспитания и социализации по направлению «Воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни».

В данной программе отражены базовые ценности: трудолюбие, творчество, познание, истина, созидание, целеустремленность, настойчивость в достижении целей, бережливость, которые являются основополагающими для разработанной модели [1]. В основу разработки модели нами была заложена, прошедшая апробацию модель формирования готовности учащихся к профильному самоопределению [2].

Модель представлена четырьмя взаимосвязанными блоками: целевым (определяющим цель, задачи профориентации); содержательным (отражающим реализацию образовательных программ); технологическим (представляющим основные подходы к процессу профориентации младших школьников, уровни профориентации, принципы, направления реализации, комплекс методов, и организационно-педагогических условий, необходимых для достижения поставленных целей) и критериально-результативным (содержащим критерии сформированности профориентационной готовности на этапе начального общего образования).

Целевой блок представлен единством цели и задач. Целью является пропедевтическая подготовка школьников к выбору профессии. Для реализации цели был определен ряд задач: расширение интересов и способностей детей в учебном процессе; расширение первоначальных представлений о роли труда в жизни людей, о мире профессий и предоставление возможности учащимся «примерить на себя различные профессии» в игровой ситуации; развитие мотивации к учебе и труду; выявление общих тенденций в развитии способностей ребенка; развитие творческих способностей детей в процессе знакомства с профессиями; побуждение школьников к выработке индивидуальных способов продуктивной деятельности, самооценке, приобретению опыта общения. Данные задачи не подлежат иерархизации и имеют одинаковое значение для достижения цели, они решаются в течение всего периода обучения в начальной школе.

Содержательный блок модели представлен образовательной программой начального общего образования, которая разрабатывается на основе примерной образовательной программы начального общего образования для образовательного учреждения, имеющего государственную аккредитацию, с уче-

том типа и вида этого данного учреждения, а также образовательных потребностей и запросов участников образовательного процесса.

Технологический блок: профориентация младших школьников осуществляется через обучение, воспитание и социализацию, на которую оказывают влияние мировые, планетарные процессы – мегафакторы, демографические, экономические, социально-политические, а также общество, государство в целом, которые рассматриваются как макрофакторы профориентации. К мезофакторам относятся региональные условия, в которых живет и развивается ребенок; тип поселения; средства массовой коммуникации и др. Микрофакторы включают семью, образовательные учреждения, группы сверстников и многое другое, что составляет ближайшее пространство и социальное окружение ребенка.

Методологической основой профориентации младших школьников выступают аксиологический, системно-деятельностный, развивающий и компетентностный подходы. Так, аксиологический подход предполагает овладение системой ценностей, связанной с выбором профессии. Воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни предполагает усвоение следующих ценностей: трудолюбие, творчество, познание, истина, созидание, целеустремленность, настойчивость в достижении целей и бережливость.

Системно-деятельностный подход, заложенный в основе ФГОС, предполагает ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основную результат образования.

Личностные результаты формируются за счет реализации, как программ отдельных учебных предметов, так и программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, программы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни. Метапредметные результаты создаются за счет реализации программы формирования универсальных учебных действий и программ всех без исключения учебных предметов. В результате изучения предметов на ступени начального общего образования у выпускников будут сформированы личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия, осмысливаемые основой умения учиться. В сфере личностных универсальных учебных действий будут сформированы внутренняя позиция обучающегося, адекватная мотивация учебной деятельности, включая учебные и познавательные мотивы, ориентация на моральные нормы. В сфере регулятивных универсальных учебных действий учащиеся овладеют всеми типами учебных действий, направленных на организацию своей работы в образовательном учреждении и вне его, включая способность принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать её реализацию (в том числе во внутреннем плане), контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение. В сфере

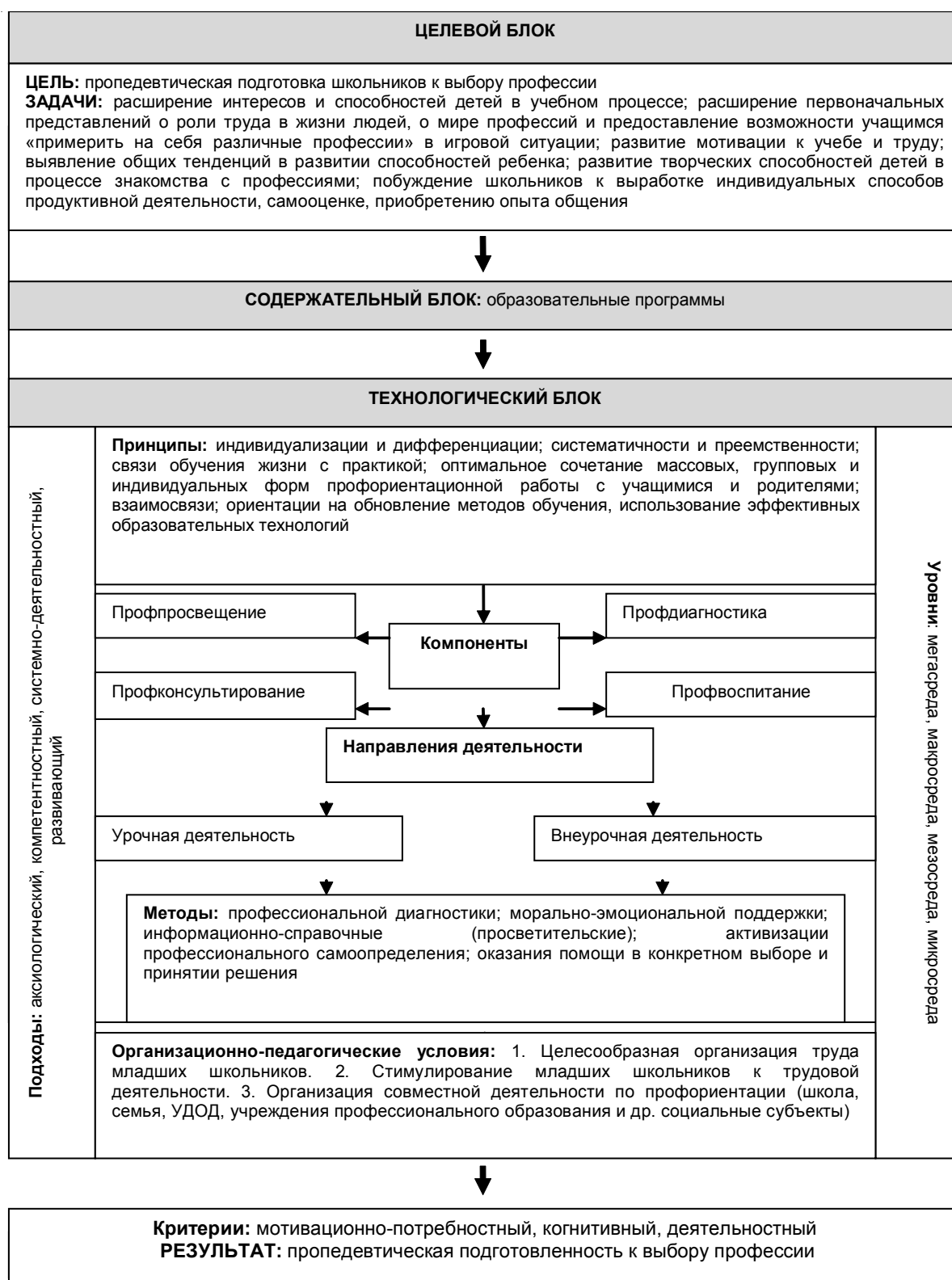


Рис. 1. Модель организации профориентации на этапе начального общего образования

познавательных универсальных учебных действий выпускники научатся воспринимать и анализировать сообщения и важнейшие их компоненты (тексты, знаково-символические средства), в том числе овладеют действием моделирования, а также широким спектром логических действий и операций, включая общие приемы решения задач. В сфере коммуникативных универсальных учебных действий школьники приобретут умения учитывать позицию собеседника (партнера), организовывать и осуществлять сотрудничество и кооперацию с учителем и сверстниками, адекватно воспринимать и передавать информацию,

отображать предметное содержание и условия деятельности в сообщениях.

Системно-деятельностный подход обеспечивает достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования и создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности.

Развивающий подход заключается в формирующем характере усвоения системы базовых ценностей, в сознательном при-

нати определенной ценности. В движении от знания к личностной нравственной установке и готовности действовать в согласии с ней заключен развивающий характер воспитания и социализации. Для достижения данного эффекта ценности должны быть понимаемы (как минимум узнаваемы, знаемы) и принимаемы (применимы ребенком как минимум в одной практической ситуации).

Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов, данный подход акцентирует внимание на результате образования, при котором его итогом рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях [3]. Цели профориентации в начальной школе согласно данному подходу заключаются в овладении следующими группами компетенций: мотивационно-потребностной, когнитивной и деятельностиной.

Состояние каждого элемента модели и их взаимодействие определяется действием принципов. Для профессиональной ориентации младших школьников целесообразно использовать ряд принципов, которые являются как общедидактическими, так и специфическими для процесса профессиональной ориентации.

Принцип индивидуализации и дифференциации предполагает организацию процесса профориентации в начальной школе на основе индивидуально-личностных особенностей. Понимая под индивидуализацией учет индивидуальных особенностей учащихся (обучаемость, обученность, познавательные и иные интересы, состояние здоровья и др.), мы на ее основе осуществили дифференциацию, т.е. группировку учащихся с учетом их отдельных особенностей или комплексов этих особенностей для обучения по нескольким различным направлениям (например, выбор школьниками направлений дополнительного образования).

Принцип систематичности и преемственности придает системный характер образовательной деятельности, теоретическим знаниям и практическим умениям, предполагая логическое построение, как содержания образования, так и процесса обучения в целом. Усвоение учащимися знаний о мире профессий, о своих индивидуально-типологических особенностях происходит в определенной логической связи и последовательности и в урочной так, и во внеурочной деятельности. Данный принцип преемственности предполагает неразрывную связь элементов образования со способами построения учебной программы. На основе принципа преемственности осуществляется поэтапная пропедевтическая подготовка школьников к выбору профессии с первого по четвертый классы.

Принцип связи обучения с жизнью и практикой предусматривает стимулирование учащихся использовать полученные знания в решении различных жизненных проблемных ситуаций, анализировать и преобразовывать окружающую действительность, вырабатывая собственные взгляды на определенные вопросы. Соблюдение данного принципа позволяет разнообразить арсенал форм и методов профориентационной работы и обеспечить их гармоничное сочетание.

Принцип взаимосвязи профориентационных центров, школы, семьи и учреждений профессионального образования предусматривает тесный контакт по оказанию помощи учащимся в профессиональном самоопределении, что предполагает усиление целенаправленности и координации в совместной деятельности.

Ориентация на обновление методов обучения, использование эффективных образовательных технологий отражается в повышении уровня самостоятельности учащихся в своей учебной и исследовательской деятельности в замене монологических методов предъявления учебной информации диалоговыми формами общения учителей с учениками, а также и учащихся между собой.

В соответствии со спецификой образовательного процесса в начальной школе, а также с учетом возрастных особенностей школьников, в профориентацию младших школьников включены следующие компоненты: профессиональная информация, включающая себя сведения о мире профессий, личностных и профессионально важных качествах человека, о системе учебных заведений и путях получения профессии, о потребностях общества в кадрах и др.; профессиональное воспитание, предполагающее процесс формирования у школьников потребности в труде и профессиональной деятельности. Цель профессионального воспитания – формирование личности профессионала, отвечающего требованиям современного производства, обладаю-

щего высокими нравственными и профессиональными качествами. Профессиональная диагностика является один из важнейших составных компонентов профориентации школьников. На этом этапе следует изучить характерные особенности личности: ценностные ориентации, интересы, потребности, мотивы, склонности, способности и профессиональные намерения.

В соответствии с содержанием образования в начальной школе профориентация осуществляется по двум основным направлениям: урочная и внеурочная деятельность.

Урочная деятельность предполагает профориентацию через учебные образовательные предметы, а также предметные олимпиады различного уровня; предметные недели; научное общество учащихся, где школьникам представляется возможность в полной мере проявить свои индивидуальные способности, которые в последующем будут основой для профессионального самоопределения.

Внеурочная деятельность учащихся объединяет все виды деятельности школьников, в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации. Внеурочная деятельность – это целенаправленная образовательная деятельность (организуемая в свободное от уроков время) для социализации детей и подростков определенной возрастной группы; формирования у них потребности к участию в самоуправлении и социально-значимых практиках; создания условий для развития значимых позитивных качеств личности, реализации их творческой и познавательной активности в различных видах деятельности и досуге. Внеурочная деятельность по профориентации младших школьников включает комплекс профориентационных услуг в виде профилактических мероприятий, занятий и тренингов, консультаций, анкетирования, организацию и проведение экскурсий (в учебные заведения, на предприятия и др.), встречи с представителями предприятий, учебных заведений, проведение серии классных часов и т.д. Урочная и внеурочная деятельность осуществляются посредством методов профориентации, которые тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Нами выделены следующие группы методов, которые при определенных условиях являются одновременно и формами профориентации: 1. Информационно-справочные, просветительские методы: профессиограммы; справочная литература; информационно-поисковые системы («кружные», компьютеризованные, профессиональная реклама и агитация); экскурсии школьников на предприятия и в учебные заведения; встречи школьников с представителями различных профессий; познавательные и просветительские лекции о путях решения проблем самоопределения; профориентационные уроки со школьниками как система занятий; учебные фильмы и видеофильмы; использование средств массовой информации; различные «ярмарки профессий» и их модификации. 2. Методы профессиональной психодиагностики: беседы-интервью закрытого и открытого типа; опросники профессиональной мотивации и профессиональных способностей; «личностные» опросники; проективные личностные тесты; использование разнообразных игровых и тренинговых ситуаций, где моделируются различные аспекты профессиональной деятельности, что позволяет строить прогнозы относительно будущего профессионального поведения участников этих процедур; исследование и наблюдение за ребенком непосредственно в трудовой деятельности. 3. Методы морально-эмоциональной поддержки учащихся: профориентационные и профконсультационные активизирующие методы (игры) с элементами психотренинга; различные положительные (успешные) примеры самоопределения, на которые может ссылаться педагог для повышения уверенности ребенка в себе; «дни профессий», повышающие престиж конкретных профессий. 4. Методы оказания помощи в конкретном выборе и принятии решения: построение «цепочки» основных ходов, обеспечивающих реализацию намеченных целей и перспектив, позволяющих представить ребенку и педагогу возможные жизненные перспективы самоопределяющегося человека; построение системы различных вариантов действий учащихся, ведущих к определенной цели и позволяющих выделить наиболее оптимальные перспективы; использование различных схем альтернативного выбора из уже имеющихся вариантов выбора профессии, учебного заведения и специальности в конкретном заведении.

Для эффективного процесса профориентации младших школьников нами выделены организационно-педагогические условия: 1. Целесообразная организация труда младших школьников: организация систематического, постоянно усложняющегося, но интересного труда, связанного с игрой; предоставление возможности ребенку почувствовать себя полезным членом общества; сочетание коллективной и индивидуальной деятельности детей; чередование трудовой деятельности с отдыхом; орга-

низация материальной среды и удобного трудового оборудования в урочной и во внеурочной деятельности. 2. Стимулирование младших школьников к трудовой деятельности: учет индивидуальных особенностей детей; исключение принуждения в работе; поощрение результатов труда детей; создание взрослых трудовой атмосферы для подражания; организация «ситуации успеха»; активная помощь детям со стороны взрослых; выполнение работы вместе с обучающимися на равноправных началах. 3. Организация совместной деятельности по профориентации: формирование творческого коллектива единомышленников с партнерским стилем взаимоотношений; совместное планирование работы профориентации, распределение обязанностей между участниками; координация и согласование профориентационных усилий; использование разных методов стимулирования родителей к совместной деятельности; выставление системы научно-методической работы для педагогов и организация помощи в психолого-педагогическом просвещении родителей.

Критериально-результативный блок модели представлен предполагаемым результатом, который определяется ее целью: пропедевтическая подготовка школьников к выбору профессии. Поскольку младший школьный возраст является подготовительным для становления профессионального самоопределения

ребенка, мы выделим те критерии и показатели развития уровня подготовленности к выбору профессии, которые являются свидетельством того, что ребенок становится на первую ступень самоопределения в профессии. 1. Мотивационно-потребностный критерий выражен в следующем: наличие мотива подготовки к трудовой деятельности; положительное отношение к труду и результатам труда других; стремление к совместной творческой деятельности. Основным методом диагностики – наблюдение. 2. Когнитивный критерий: знания о труде людей; знание основных профессий; знание основных требований, которые предъявляет к человеку профессия. Основным методом диагностики – анкетирование. 3. Деятельностный критерий и его показатели: стремление получать знания с целью применения их в дальнейшей трудовой деятельности; активность и самостоятельность в освоении различных видов труда посредством занятий в кружках, чтения произведений научно-познавательной литературы и др. Основным методом диагностики – наблюдение.

Таким образом, предложенная модель может быть внедрена на этапе начального общего образования в условиях реализации ФГОС, однако некоторые содержательные компоненты необходимо конструировать с учетом специфических особенностей конкретного образовательного учреждения.

Библиографический список

1. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения // Начальная школа [Э/п]. – Р/д: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2768>
2. Иванова, М.М. Реализация модели формирования готовности учащихся к профильному самоопределению // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2010. – Вып. 1.
3. Веряев, А.А. Модульно-рейтинговая технология оценивания образовательных достижений в условиях компетентностного целеполагания / А.А. Веряев, Н.В. Медведко // Мир наук, культуры, образования. – 2010. – № 5 (24) .

Bibliography

1. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Nachal'naya shkola [Eh/r]. – R/d: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2768>
2. Ivanova, M.M. Realizatsiya modeli formirovaniya gotovnosti uchastnikhsya k profil'nomu samoopredeleniyu // Vestnik Adihgeyskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2010. – Vihp. 1.
3. Verryaev, A.A. Modul'no-reytingovaya tekhnologiya ocenivaniya obrazovatel'nykh dostizheniy v usloviyakh kompetentnostnogo celepolaganiya / A.A. Verryaev, N.V. Medvedko // Mir nauk, kul'turir, obrazovaniya. – 2010. – № 5 (24) .

Статья поступила в редакцию 10.12.12

УДК 159.922

Trofimova Ju. V. SOVEREIGNTY MANIFESTATION IN THE PREADULT AGE: DIFFERENCES OF SUBJECTIVE CHARACTERISTICS OF AN INDIVIDUAL. The article says that sovereignty of an individual can be understood as the ability of an independent interaction with culture (objective and social world). The empirical research gives an opportunity to speak about the differences in the manifestation of an individual openness of "sovereign" and "deprived" respondents. The research has revealed the differences between "sovereign" and "deprived" young girls and boys in the intensity of the author's subjective attitude to life, awareness of an individual as an agent.

Key words: *sovereignty of an individual, formation, self-development. «openness – closeness» of an individual, subjectness, self-dependence.*

Ю.В. Трофимова, канд. психол. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: trofimova_yu@mail.ru

ПРОЯВЛЕНИЯ СУВЕРЕННОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ: РАЗЛИЧИЯ СУБЪЕКТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ*

Суверенность личности может быть понята как способность к самостоятельному взаимодействию с культурой (предметным и социальным миром). Эмпирическое исследование позволяет говорить о различиях в проявлении открытости личности «суверенных» и «депривированных» респондентов. В статье выявляются различия между «суверенными» и «депривированными» юношами и девушками в выраженности субъектной, авторской позиции по отношению к жизни, осознанности себя как субъекта действия.

Ключевые слова: *суверенность личности, становление, саморазвитие, «открытость-закрытость» личности, субъектность, самостоятельность.*

В современной психологии понятия «суверенность», «суверенизация» еще не вошли в психологический тезаурус как самостоятельные категории и требуют своей объективации и содержательного наполнения. Суверенность понимается, как «способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство» (С.К. Нартова-Бочавер), «способность выбирать точки приложения своих возможнос-

тей, менять себя и свое жизненное пространство» (В.Е. Клочко), способность к «самополаганию благодаря имеющейся силе» (Д.Ю. Дорофеев). Единой трактовки суверенности нет, но вполне закономерно, что на фоне повышения интереса к проблеме продуктивности человека, появляются попытки объективировать это понятие. В столь разнообразных концепциях обнаруживается общая идея: все исследователи, размыш-

ля о суверенности, прямо или косвенно говорят о «человеке становящемся» (В.П. Зинченко), способном совершить «акт превосходения себя» (М.К. Мамардашвили).

Самой известной в отечественной психологии является концепция суверенности психологического пространства С.К. Нартовой-Бочавер, которая определила психологическую (личностную) суверенность как «способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, основанную на обобщенном опыте успешного автономного поведения» [1, с. 160].

Интересен взгляд Д.Ю. Дорофеева, который рассматривает суверенность как «способность самому организовывать свое существование» [2, с. 167]. Автор показывает, что человеческой природе присуще суверенность как особая характеристика «самовластия». Быть суверенным человеком, по мнению автора, значит находиться «самоопределяемым и самополагаемым, т.е. не полагаться в своем существовании ничем, кроме своих собственных спонтанных направленностей» [2, с. 167], понимать под спонтанностью уникально-личностный способ самоорганизации.

Особое место занимает «суверенность» в контексте системной антропологической психологии (В.Е. Ключко). В рамках концепции признается, что, суверенная личность отличается от других тем, что несет ответственность за порядок и качество своего многомерного жизненного мира. Она «способна самостоятельно, без посредников выходить к культуре и вычерпывать из нее основания для сохранения и развития своего многомерного мира, т.е. самой себя» [3, с. 83-84]. При раскрытии содержания понятия, автор опирается не на гомеостатическую природу человека, а на гетеростаз (В.Е. Ключко, 1987), отражающий принципиальную неадаптивность и открытость человека, и гомеорез (В.Е. Ключко, 2009), проявляющийся в способности порождать такие новообразования, которые «обеспечивают устойчивость протяженного во времени процесса изменений» [3, с. 19]. Опора на гетеростаз и гомеорез позволяет автору говорить не только о суверенности как способности к самоосуществлению, творческому самоконструированию, но и о суверенизации – процессе, в результате которого и обретается суверенность. В рассматриваемой концепции процесс «нормального», «здорового» развития человека связывается с усложнением его системной организации, идущей по пути суверенизации его личности (А.В. Ключко). Исследования, проведенные в рамках данного подхода, указывают на то, что суверенность как результативная характеристика суверенизации, выступает показателем готовности и способности человека к жизненному самоопределению (Н.С. Гилева), а также определяет характер самореализации (Э.В. Галажинский, М.И. Ефанова) и жизненного самоосуществления (В.Е. Ключко, И.О. Логинова).

Общими для обозначенных выше авторских позиций является ряд моментов, принципиальных для понимания суверенности как психологического феномена.

Во-первых, обнаруживается связь понятия «суверенность» с открытостью, сущностной характеристикой человека. Так С.К. Нартова-Бочавер, связывая суверенность личности с состоянием границ психологического пространства, видит функцию суверенности в саморегуляции, в сохранении «открытости системы личности, наделяя ее способностью к селекции влияний и резистентности к воздействию извне» [1, с. 177]. Дорофеев Д.Ю. связывает суверенность с принципиальной открытостью человека, о чем пишет: «суверенность личности возможна не в своей замкнутости, а в открытости Иному – Богу, другому человеку, природе» [2, с. 167]. В отличие от концепции С.К. Нартовой-Бочавер в системной антропологической психологии суверенность связывается не с саморегуляцией, а с саморазвитием как основанием устойчивого существования открытых систем (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева и др.). За саморазвитием открывается новый режим существования человека, режим становления, осмысление которого возможно только в логике понимания человека как психологической системы. Суверенность обеспечивает человеку возможность порождать за счет самостоятельного выхода к культуре и «вычерпывания из нее оснований для сохранения и развития своего многомерного мира» новые качества, мерности, которые детерминируют дальнейшее развитие человека [3].

Вторым обобщающим основанием анализируемых взглядов является признание за суверенным человеком самостоятельности в общении с миром (социальным, природным). Суверенность начинает пониматься как мера субъектности, связываемая с «активно-преобразующими свойствами и способностями личности» [4, с. 26], как признание за человеком авторской позиции по отношению к своей жизни. Истоки этого понимания

можно увидеть во всех концепциях личности, разрабатываемых в XX веке К.Г. Юнгом, Э. Фроммом, Г. Олпортом, В. Франклом. Достаточно ясно об этой проблеме высказывается и М.К. Мамардашвили, который, понимая, что человек становится в результате постоянного усилия: акта мышления, выбора, совершаемого поступка, задает континуум, отражающий варианты этого становления. Один из полюсов данного континуума представлен людьми, способными «думать своим умом и поступать, не нуждаясь для этого во внешних авторитетах и не будучи водимыми на помочах» [5, с. 37], а противоположный полюс представлен людьми, не способными к самостоятельным решениям и действиям, которых он называет «полуродившимися существами, когда нет еще человека, личности» [5, с. 37]. Сложившаяся традиция понимать в качестве показателя развития личности самостоятельность во взаимодействии с миром как обнаруживается и при анализе суверенности. Суверенная личность, по мнению С.К. Нартовой-Бочавер, способна самостоятельно управлять своим психологическим пространством, потеря же приватности приводит к деструктивным последствиям. Механизмом достижения суверенности автор рассматривает сепарацию, проявляющуюся в отделении от физической и социальной среды и ее отдельных объектов, в том числе и родителей.

Суверенная личность, по мнению В.Е. Ключко, способна именно самостоятельно, без посредников обеспечивать собственное становление [3]. Автор акцентирует внимание на том, что суверенность не врожденное качество, оно приобретает и наращивается за счет развивающихся отношений со взрослыми, в рамках смещенной психологической системы «ребенок-взрослый» (Л.С. Выготский). В работах В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцевой, А.В. Ключко, выполненных в методологии системной антропологической психологии, отстаивается понимание того, что обретение суверенности, происходит в процессе суверенизации, совпадающим с возрастным развитием, но не подменяющим его содержания, а наоборот делающим доступным наблюдению, (само)анализу процесс становления человека в его способности и возможности самостоятельно и устойчиво развиваться в неустойчивых обстоятельствах жизни. Суверенизация внешне проявляется как растущая самостоятельность и независимость от взрослого (родителя, учителя, педагога), «Другого» [6; 7], а содержательно может быть рассмотрена в качестве процесса постепенного освобождения от развивающих отношений со взрослым, сначала через процессы персонализации, а позже и индивидуализации [6], где и происходит укрепление, отстаивание и освоение своего права на самоосуществление.

Важным моментом в анализе суверенности становится понимание того, что она обеспечивает, с одной стороны, усвоение форм культуры, мерностей социального бытия, а с другой – овладение собой как субъектом жизни, управление своей жизнью и своим развитием. Суверенность личности может быть понята в качестве показателя становления как процесса постепенного обретения способности к самостоятельной взаимодействию с культурой (предметным и социальным миром), посредством которого обеспечивается системное усложнение жизненного мира человека и устойчивость процесса изменений на протяжении всей жизни человека [3].

В юношеском возрасте с началом первых социальных проб в проявлении собственной инициативы обнаруживается широкий диапазон разнообразных форм поведения, маркирующий затруднения в самостоятельном взаимодействии с миром культуры (от вычурных форм поведения до отказа от проявления и осуществления инициатив). В этой связи становится важным изучение проявления суверенности в юношеском возрасте.

В проведенном нами исследовании была предпринята попытка выйти за пределы трактовки суверенности пространственными характеристиками и показать возможность анализировать суверенность через обозначенные в теоретическом анализе проявления суверенности: «открытость-закрытость» личности, самостоятельность.

С этой целью нами были использованы следующие диагностические методы: опросник «Суверенность психологического пространства» (СПП), сочинение «Моя жизнь» (с последующим контент-анализом). В исследовании приняло участие 50 респондентов юношеского возраста.

На основе опросника СПП, были выделены три группы испытуемых. К первой группе было отнесено 22% респондентов с умеренно высокими значениями по шкале «суверенность психологического пространства». Вторую группу составили 60% респондентов со средними значениями по той же шкале. К третьей группе были отнесены 18% респондентов с низкими значениями по шкале «суверенность психологического пространства». Респондентов первой группы будем называть «суверенные»,

Таблица 1

Проявление «открытости – закрытости» в группах с разным уровнем суверенности

Показатель:	«суверенные»	«условно суверенные»	«депривированные»
Открытость (действия)	36,6%	44,1%	37,1%
Потенциал открытости	54,4%	41,3%	29,3%
Закрытость	8%	14,6%	33,6%

Таблица 2

Соотношение встречаемости местоимений «Я – Мне» в группах с разным уровнем суверенности

Показатель:	«суверенные»	«условно суверенные»	«депривированные»
Я	72,9%	58,8%	64,4%
Мне	27,1%	41,2%	35,6%
Соотношение	2,7	1,4	1,8

Таблица 3

Соотношение встречаемости местоимений «Я – Мы – Они» в группах с разным уровнем суверенности

Показатель:	«суверенные»	«условно суверенные»	«депривированные»
Я	89,7%	80,6%	79,2%
мы	0%	8,2%	8,2%
Они	10,3%	11,2%	12,6%

второй группы – «условно суверенные», третьей группы – «депривированные».

Выделенные группы сравнивались между собой по проявлениям суверенности («открытость-закрытость» личности, самостоятельность), индикаторы которых были отобраны из текстов сочинений.

Показателями такого проявления суверенности как «открытость-закрытость» выступили глаголы, используемые в сочинениях, которые были разделены нами на три группы. Полюс открытости представлен глаголами, указывающими на выполняемые действия (смотрю, делаю, поступил), эти глаголы интерпретировались нами как открытость, реализуемая в действии, так как данные глаголы описывают совершенные, совершаемые и планируемые действия. Также полюс открытости представлен эмоционально насыщенными глаголами, отражающими не столько выполняемые действия, сколько потенциальные ресурсы человека к действию (добился, стремлюсь, хочу, добьюсь). Эта группа глаголов рассматривалась нами проявлением потенциала открытости человека опыту. Полюс закрытости представлен третьей группой глаголов, указывающих на ограниченность действий (устал, не думаю, не разговариваю, избегаю, не хочу, боюсь).

Показателями такого проявления суверенности как самостоятельность выступили соотношение местоимений «Я-Мне» и «Я-Мы-Они». Показателем степени выраженности субъектности рассматривалась диада местоимений «Я-Мне». Использование местоимения «Я» указывает на осознание и принятие своей авторской, субъектной позиции, местоимения «Мне» – на отчуждение авторской, субъектной позиции («Мне хочется» вместо «Я хочу»; «у Меня появился брат» вместо «Я стал старшим братом»). Сочетание местоимений «Я-Мы-Они» обнаруживают степень принятия свободы и ответственности: от позиции «Я субъект своей жизни» к позиции свободы и ответственности, разделяемой с другими, и принятие позиции «Я объект воздействия» как крайний вариант. Анализ полученных данных осуществлялся в соответствии с заявленной схемой.

При анализе такого проявления суверенности, как «открытость-закрытость», (см. таблицу 1), обращает на себя внимание увеличение закрытости по мере снижения уровня суверенности, т.е. частота использования в сочинении глаголов, указывающих на ограниченность действий (не разговариваю, избегаю, не хочу, боюсь и др.), самая минимальная (8%) у «суверенных» респондентов и максимальная (33,6%) – у «депривированных».

Обращает на себя внимание, что в группе «суверенных» юношей и девушек преобладает потенциал открытости, т.е. чаще в сочинениях встречаются глаголы эмоционально и мотивационно насыщенные. Проявления закрытости у респондентов данной группы незначительны. Для группы «условно суверенных» респондентов характерно незначительное преобладание проявлений открытости, реализуемой в действии, над потенциалом открытости и значительное преобладание над проявлениями закрытости, которые существенно выше, чем в группе «суверенных». В группе «депривированных» респондентов незначительно преобладают проявления реализуемой открытости над закрытости и еще менее выражены проявления потенциала открытости. Полученные данные приводят к пониманию большей открытости «суверенных» респондентов к действиям в меняющихся и неопределенных обстоятельствах, тогда как для «условно суверенных» и «депривированных» респондентов характерна готовность действовать в прогнозируемых, продуманных ситуациях, а для группы «депривированных» респондентов высок риск отказа от действий, сворачивания деятельности.

Заслуживают внимания и результаты анализа такого проявления суверенности, как самостоятельность. Рассматривая соотношение встречаемости местоимений «Я – Мне» как показателя степени выраженности субъектности, следует отметить, что местоимение «Я» в сочинениях респондентов всех трех групп встречается чаще, чем местоимение «Мне», однако их соотношение различно. Результаты представлены в таблице 2.

Наиболее выражен перевес в сторону частоты употребления местоимения «Я» в группе «суверенных» респондентов («Я»

встречается в 2,7 раза чаще, чем «Мне»). Наименьший перевес в сторону употребления в сочинениях местоимения «Я» обнаружен в группе «условно суверенных» и «депривированных». Анализ сочинений также позволил дифференцировать два контекста использования местоимения «Мне»: я сам отношусь к себе как объекту (например: «у меня есть семья», «ко мне приходит мысль», «у меня появился брат») и восприятие себя как объекта действия других (например: «родители меня любили и понимали», «родители отдали меня в спорт»).

Сочетание местоимений «Я-Мы-Они», выступивших в качестве показателя субъекта действия, позволяет сделать вывод, что по мере снижения уровня суверенности, незначительно, но снижается частота употребления в сочинениях местоимения «Я», при этом также незначительно увеличивается и частота употребления местоимения «Они». Результаты представлены в таблице 3. Местоимение «Мы» в сочинениях «суверенных» респондентов не встречается, а в группах «условно суверенные» и «депривированные» юноши и девушки доля этих местоимений не высока.

Используя местоимения «Мы», испытуемые указывают и на совместную деятельность («мы (с мамой) все вместе решаем», «мы (друзья) доверяем и делимся»), и на неразрывное единство, идентификацию с группой («мы (дети) не задумывались», «мы (выпускники) разъехались»). При анализе использования местоимения «Они» обнаруживается различие между группами. Так в группе «суверенных» местоимение «они» связывается с указанием опыта полученного через других, например: «она (девушка) показала какой мир жестокий», «они (события) помогли мне понять», «она (музыкальная школа) научила меня устойчивости, терпеливости». А в группе «депривированных» местоимение «они» носит характер внешнего воздействия, значение которого не становится предметом анализа, например: «они (родители) заставляют меня делать то, чего я не хочу», «они (родственники) любят меня». В группе «условно суверенных» встречаются оба варианта использования местоимения «Они». Таким образом, мы можем говорить, что «суверенным» юношам

и девушкам присуще, в большей мере, и принятие своей субъектной, авторской позиции по отношению к жизни, и большая выраженность осознания себя как субъекта действий, а также связанное с этим принятие свободы и ответственности к переживаемым событиям. И даже воздействия извне осмысливаются «суверенными» респондентами через призму опыта, получаемого посредством этого события.

На основе проведенного исследования проявления суверенности в юношеском возрасте можно сделать следующие выводы:

1. Суверенность личности может быть понята как способность к самостоятельному взаимодействию с культурой (предметным и социальным миром), посредством которого обеспечивается системное усложнение жизненного мира человека, выступающее основанием устойчивости становления человека на протяжении всей его жизни.

2. «Открытость-закрытость» личности, самостоятельность как отражение субъектных характеристик можно рассматривать – существенными проявлениями суверенности.

3. Полученные данные позволяют говорить о большей открытости «суверенных» юношей и девушек к действиям в меняющихся и неопределенных обстоятельствах, тогда как для «условно суверенных» и «депривированных» респондентов характерна готовность действовать в прогнозируемых, продуманных ситуациях, а для группы «депривированных» респондентов высок риск отказа от действий, сворачивания деятельности.

4. Анализ данных позволяет отметить, что «суверенным» юношам и девушкам присуще и принятие своей субъектной, авторской позиции по отношению к жизни, и большая выраженность осознания себя как субъекта действий, и связанное с этим принятие свободы и ответственности к переживаемым событиями.

* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ 12-16-№ 22003/Т по теме: «Сценарии суверенизации в юношеском возрасте на этапе обучения в вузе»

Библиографический список

1. Нартова-Бочавер, С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии – СПб., 2008.
2. Дорофеев, Д.Ю. Проблемы современной философской антропологии: спонтанность и суверенность человека // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С.Пушкина. – 2009. – Т. 2. – № 3.
3. Ключко, В.Е. Психология инновационного поведения / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский. – Томск, 2009.
4. Знаков, В.В. Психология субъекта и психология человеческого бытия // Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рязикиной. – М., 2005.
5. Мамардашвили, М.К. Сознание и цивилизация. Тексты и беседы. – М., 2004.
6. Краснорядцева, О.М. Психологическое содержание экспертизы образовательных инноваций // Вестник ТГУ. – 2008. – № 306.
7. Трофимова, Ю.В. Суверенизация личности как предмет постнеклассической психологии // Известия Алтайского государственного университета. – 2012. – № 2-1.

Bibliography

1. Nartova-Bochaver, S.K. Chelovek suverennihy: psikhologicheskoe issledovanie subjekta v ego bihtii – SPb., 2008.
2. Dorofeev, D.Yu. Problemih sovremennoy filosofskoy antropologii: spontannostj i suverennostj cheloveka // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. – 2009. – T. 2. – № 3.
3. Klochko, V.E. Psikhologiya innovacionnogo povedeniya / V.E. Klochko, Eh.V. Galazhinskiy. – Tomsk, 2009.
4. Znakov, V.V. Psikhologiya subjekta i psikhologiya chelovecheskogo bihtiya // Subjekt, lichnostj i psikhologiya chelovecheskogo bihtiya / pod red. V.V. Znakova, Z.I. Ryabikinoy. – M., 2005.
5. Mamardashvili, M.K. Soznanie i civilizaciya. Tekstih i besedih. – M., 2004.
6. Krasnoryadceva, O.M. Psikhologicheskoe soderzhanie ehkspertizih obrazovatelnykh innovacij // Vestnik TGU. – 2008. – № 306.
7. Trofimova, Yu.V. Suverenizaciya lichnosti kak predmet postneklassicheskoy psikhologii // Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2012. – № 2-1.

Статья поступила в редакцию 10.12.12

УДК 37.015.3

Pautova V.V., Shadrin A.N. PATTERN AND TECHNOLOGY OF THE ARRANGEMENT OF PSYCHOEDUCATIONAL CONDITIONS FOR RISE OF PREPARATION LEVEL OF CHILDREN FOR THE SCHOOL EDUCATION BY MEANS OF THE KINESIOLOGICAL EXERCISES. В In the research the modern contexts of the innovation activities in the domain of the general education, the tasks and guidelines of its evolution are described, and the which must be changed in the education system organization based on the existing experience of the adoption of the new forms of preschool training for children. The pattern and technology of the arrangement of psychoeducational conditions for rise of preparation level of children for the school education by means of the kinesiological exercises.

Key words: psychoeducational conditions, preschool training for children, technology, pattern, kinesiological exercises, kinesiphilia, interhemispheric coordination.

В.В. Паутова, ст. преп., соискатель АлтГПА, г. Барнаул;

А.Н. Шадрин, канд. педаг.наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: pautova.valeriya@mail.ru

МОДЕЛЬ И ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ СРЕДСТВАМИ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

В работе описаны современные контексты инновационной деятельности в сфере общего образования, задачи и ориентиры ее развития, выделены основные аспекты, требующие изменений в организации системы образования, с опорой на имеющийся опыт внедрения новых форм подготовки детей к школьному обучению. Представлена модель и технология создания психолого-педагогических условий повышения уровня подготовки детей к школьному обучению средствами кинезиологических упражнений.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, подготовка детей к школе, технология, модель, кинезиологические упражнения, кинезофилия, межполушарная координация.

Для успешного освоения детьми образовательной программы начальной школы от поступающих в первый класс требуется предварительная обученность обязательным навыкам, произвольное поведение и развитость психических процессов: память, внимание, мышление. Указанный комплекс готовности к обучению реализуется в период пребывания детей в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ). Подготовка детей к школе проводится в традиционных условиях, моделирующих школьное обучение. Этот процесс сопровождается ограничением детей в движениях, что нарушит важнейший принцип природосообразности онтогенеза – возрастную кинезофилию.

Многочисленными исследованиями нейрофизиологов и психологов установлено, что систематические занятия упражнениями асимметрической гимнастики существенно улучшают межполушарную координацию работы мозга. Гармоническое единство включается в процесс познания левого и правого полушария головного мозга, обеспечивает улучшение процессов памяти, внимания, мышления.

С опорой на установленные физиологами факты, нами создана модель и технология психолого-педагогических условий повышения уровня подготовки детей к школьному обучению средствами кинезиологических упражнений.

Реализация идеи восполнения кинезофилии у детей посредством упражнений, улучшающих межполушарную координацию, предусматривает сохранение взаимосвязи образования, воспитания и развития. Таким образом, мы опирались на концептуальное положение В.С. Ильина о ценности учебно-воспитатель-

ного процесса [1]:

Образовательная функция процесса создания психолого-педагогических условий повышения уровня готовности ребенка к обучению в школе средствами кинезиологических упражнений определяется потребностью школы в детях, полноценно подготовленных к усвоению программы обучения. Реализация образовательной функции осуществляется всеми субъектами образовательного процесса – детьми, их родителями и педагогами ДОУ. Процесс освоения двигательными умениями и навыками в виде составной части включен в программу подготовки детей к обучению в школе.

Воспитательная функция проявляется в формировании нормативного отношения к усвоению правильных движений, способствующих повышению уровня когнитивной и личностной сферы. Результатом реализации функции воспитания является формирование культуры, систематическое соблюдение двигательного режима.

Развивающая функция заключается в развитии умений, направленных на использование кинезиологических упражнений как на занятиях ДОУ, так и в семье. Эта функция приоритетная, именно она способствует повышению уровня готовности ребенка к школе, охватывая все сферы личности: сенсорную, эмоциональную, волевою, двигательную, мотивационно-потребностную.

Помимо главных функций, рассматриваемый процесс имеет и свою специфическую функцию – *интегративную*. Она выступает как необходимая, требующая обязательного установле-

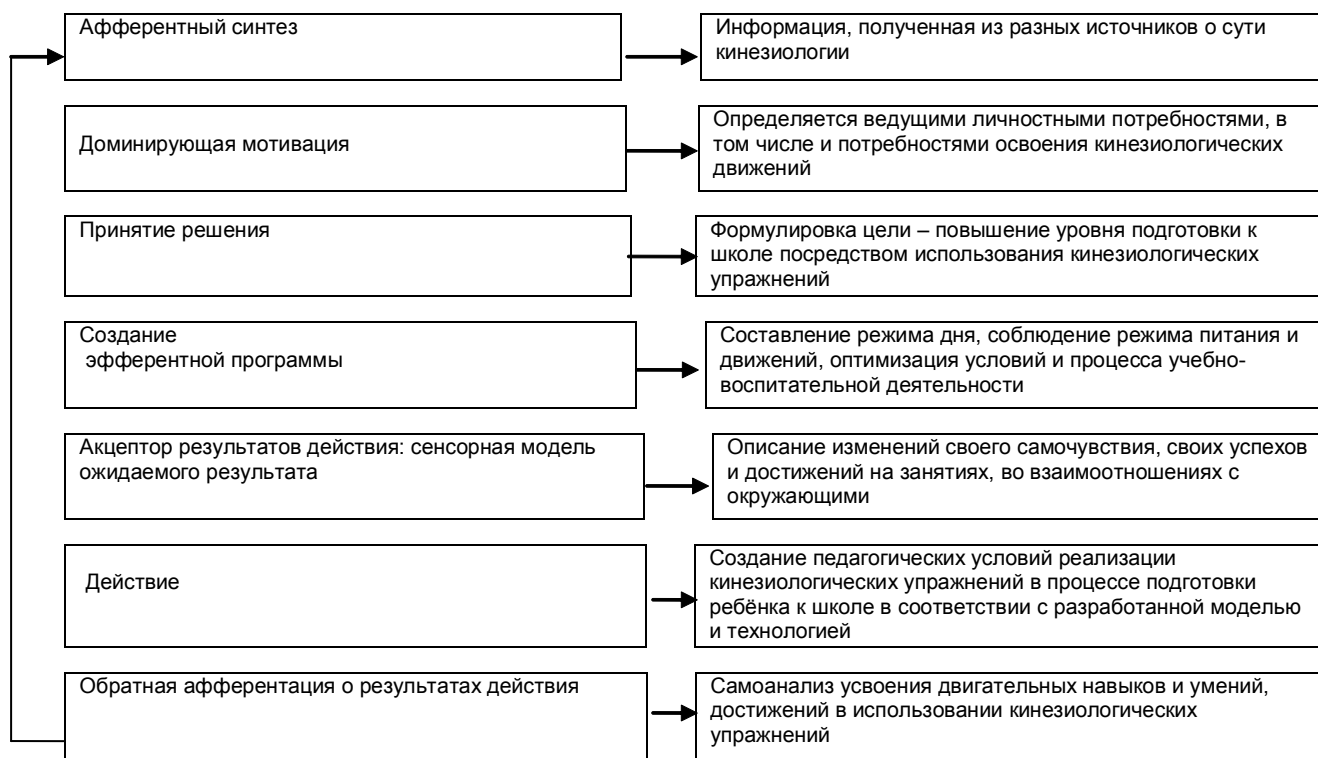


Рис. 1. Реализация кинезиологических упражнений в процессе подготовки детей к школе

Разработанная модель построена в соответствии с *принципами* преемственности, координации, диалогичности, личностно-ориентированного и деятельностного подходов.

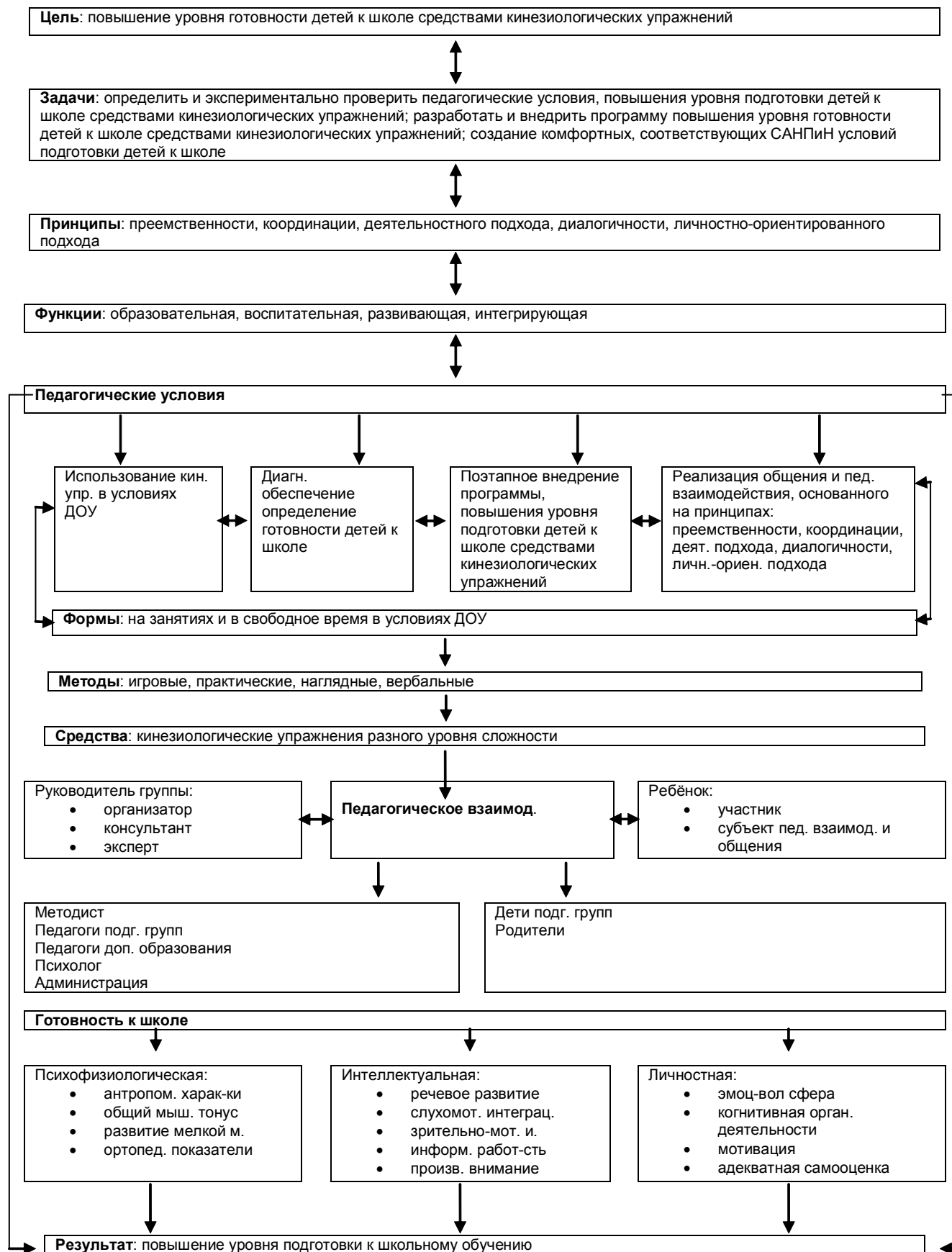


Рис. 2. Модель создания психолого-педагогических условий, повышения уровня подготовки детей к школе средствами кинезиологических упражнений

ния зависимостей различного уровня и содержания, методов, средств и форм обучения.

Характеризуя процесс создания психолого-педагогических условий повышения уровня готовности детей к обучению в школе средствами кинезиологических упражнений, мы исходили из теории деятельности А.Н. Леонтьева, который отмечал, что «потребности управляют деятельностью со стороны субъекта» [3, с. 197].

На основе теории деятельности А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, а также теории функциональных систем П.К. Анохина нами разработаны основные этапы деятельности детей старшего дошкольного возраста по реализации кинезиологических упражнений в процессе подготовки их к школе (рис. 1):

Практическому внедрению кинезиологической программы предшествовало создание модели, её пилотажная апробация и доказательство статистической достоверности эффективности (рис. 2). В процессе моделирования были реализованы следующие компоненты:

- целевой компонент, включающий всё многообразие целей и задач, создание психолого-педагогических условий повышения уровня готовности детей к обучению в школе средствами кинезиологических упражнений: от генеральной цели – использование кинезиологических упражнений в процессе подготовки ребёнка к школе – до конкретных задач формирования отдельных компонентов готовности к школе;
- содержательный компонент, отражающий смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в каждую конкретную задачу;
- деятельностный компонент, включающий этапы исследования и взаимодействие педагогов, родителей и воспитываемых, их сотрудничество, организацию и управление процессом, без которого не может быть достигнут конечный результат;
- результативный компонент, отражающий эффективность его протекания и характеризующий достигнутые результаты в соответствии с поставленной целью.

Личностно-ориентированный подход, по мнению Б.Г. Аняева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, предполагает, что личность становится субъектом деятельности, который формируется в деятельности и общении с другими людьми. В предложенной модели для участников образовательного процесса личностно-ориентированный подход выражается

в учёте индивидуально-типологических особенностей детей. Прогнозируемым результатом такого подхода является проявление стойкого интереса к школьному обучению в освоении двигательными упражнениями и положительной динамике уровня подготовки, а ведущими мотивами образования является саморазвитие и самореализация. Те самые частицы «я – самости» о которых давно мечтают родители, воспитатели и учителя.

Принцип преемственности заключается в обогащении и взаимосвязи средств, форм и методов подготовки к школьному обучению в ДОУ и в семье. Реализуется он в процессе приобщения субъектами образовательного процесса знаний о кинезиологии, формирования умений и навыков специальных упражнений, улучшающих работу мозга.

Принцип координации отражает способы деятельности всех субъектов образовательного процесса, направленные на их согласованную работу.

Принцип диалогичности вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. В этой связи необходимо акцентировать внимание на микросоциуме и отношениях между субъектами образовательного процесса [3, с. 87]. «Только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается «человек в человеке» как для других, так и для себя» [4, с. 336].

Принцип деятельностного подхода отражает важнейшую сторону человеческого бытия. «Для овладения достижениями человеческой культуры, – писал А.Н. Леонтьев, – каждое новое поколение должно осуществить деятельность аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями» [2, с. 102]. Поэтому почему, чтобы подготовить ребёнка к школе, необходимо в меру возможностей вовлечь его в различные виды деятельности, включая и кинезиологическую. Деятельностный подход требует специальной работы по развитию деятельности ребёнка, по переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения. Традиционная учебная деятельность мало способствует такому переводу. Совершенно иное преобразование мы наблюдаем при реализации выше рассмотренной модели. Дети с азартом осваивают двигательные упражнения, и это осознанное стремление должно быть учтено педагогами и направлено на внедрение в образовательную деятельность.

Библиографический список

1. Ильин, В.С. О концепции целостного учебно-воспитательного процесса: методологические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса. – Волгоград, 1981.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.
3. Сластёнин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М., 2004.
4. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.

Bibliography

1. Iljin, V.S. O koncepcii celostnogo uchebno-vospitatel'nogo processa: metodologicheskie osnovy sovershenstvovaniya uchebno-vospitatel'nogo processa. – Volgograd, 1981.
2. Leontjev, A.N. Deyatel'nostj. Soznanie. Lichnostj. – M., 1977.
3. Slastyonin, V.A. Pedagogika: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. pед. ucheb. zavedenij. – M., 2004.
4. Bakhtin, M.M. Ehstetika slovesnogo tvorchestva. – M., 1986.

Статья поступила в редакцию 10.12.12

УДК 371:321.01

Matis V.I. ON THE METHODOLOGY OF PUBLIC POLICY IN CULTURE, ARTS AND EDUCATION. State policy in the sphere of culture and education based on some main points on which society itself evolves. Approaches to the formation of public policy in general should be the basis for the events and activities aimed at helping the developing individual in finding itself in a rapidly changing socio-cultural situation. This problem can be solved through an understanding of the current processes in society and self-worth of each individual. Trends and issues will form a methodological approach to the understanding of public policy, foster a culture of dialogue, to integrate into the global community.

Key words: State policy in the sphere of culture and education, genetic fatigue nation and society, the global demographic shifts, the low culture of interethnic communication in conditions of increasing ethnic and sectarian tensions, regional and local features of the socio-cultural sphere, the global crisis, which manifests itself as a world-view, moral, cultural, political, psychological – system, the modernization of cultural policy for the modernization of cultural policy – organizational and economic or technocratic and socio-cultural.

В.И. Матис, д-р пед. наук, проф., проректор по научной работе и международным связям АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: vmatis@rambler.ru

К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА И ОБРАЗОВАНИЯ

Государственная политика в сфере культуры, искусства и образования основывается на некоторых основных положениях, по которым развивается само общество. Подходы к формированию государственной политики в общем виде должны представлять собой основу для мероприятий и действий, направленных на помощь формирующейся личности в обретении себя в быстро меняющейся социально-культурной ситуации. Эта задача разрешима через понимание современных процессов в обществе и самооценности каждой личности. Направления и проблемы позволяют сформировать методологические подходы к пониманию госполитики, воспитывать культуру общения, интегрироваться в мировое пространство.

Ключевые слова: Государственная политика в сфере культуры, искусства и образования, генетическая усталость нации и всего общества, глобальные демографические сдвиги, низкая культура межнационального общения в условиях нарастания межнациональной и межконфессиональной напряженности, региональные и местные особенности развития социально-культурной сферы, мировой кризис, проявляющийся как мировоззренческий, нравственный, культурный, политический, психологический, т.е. системный, модернизация культурной политики, направления модернизации культурной политики – организационно-экономическое или технократическое и социокультурное.

Государственная политика в сфере культуры, искусства и образования основывается на некоторых основных положениях, по которым развивается само общество. Эти положения, как правило, оказывают серьезное влияние на состояние самого общества, на различные сферы жизнедеятельности и в первую очередь на саму сферу культуры, искусства и образования. Понимание законов развития общества и культуры, искусства и образования как его частей, открывает возможность более эффективного использования этих законов в практической деятельности людей (культуре, искусстве обучении, труде, отдыхе и т. д.). В условиях различных типов обществ использование законов связано с интересами социальных групп и слоев, условиями для сознательного использования объективных законов, изменением соотношения стихийности и сознательности в общественном развитии, возрастанием возможности научного управления процессами в сфере культуры, искусства, образования, воспитания и т.д. Эти потенциальные возможности могут использоваться для выработки научно обоснованной политики в рассматриваемой сфере, для предвидения тенденций и направлений становления, функционирования и развития современной социальной и культурной деятельности и т. д. [1-5].

Рассматривая современные проблемы в культурной сфере, искусстве или образовании с точки зрения выявления каких-то тенденций, закономерностей развития, необходимо определить основные направления анализа, которые, на наш взгляд, кроются в соотношении диалекты общество-личность. Если рассматривать общую линию исторического развития, то выражающий ее общесоциологический закон «гармонии общества и личности», например, выступает как основополагающий в разработке стратегии развития культуры, искусства и образования. Наряду с предпринимаемыми мерами по реформированию, модернизации современной политики в анализируемой сфере, что, безусловно, положительно и должно рассматриваться как необходимое условие дальнейшего развития не только современной культуры, искусства и образования, но и самого общества, его национальной безопасности, органам управления при формировании государственной политики в этом направлении также необходимо учитывать некоторые особенности, которые в последние десятилетия начинают проявляться в достаточной мере и включают на современном этапе во-первых, генетическую усталость нации и всего общества, во-вторых, глобальные демографические сдвиги, в-третьих, низкую культуру межнационального общения в условиях нарастания межнациональной и межконфессиональной напряженности. В-четвертых, региональные и местные особенности развития социально-культурной сферы. И, наконец, в-пятых, мировой кризис, проявляющийся как мировоззренческий, нравственный, культурный, политический, психологический, т.е. системный.

Что касается генетической усталости нации и всего общества. Окружающий нас мир с его экологией и сложившимися традициями нездорового образа жизни, низкопробными проявлениями в культурной сфере привели к тому, что рождающиеся поколения детей оказываются нездоровыми уже при рождении. К школьному периоду здоровье оказывается таким, что само общество встает перед проблемой дифференциации обучения, поскольку дети приходят с различными отклонениями от нормы, и нормой собственно становится открытие школ различных ви-

дов. Этот тезис требует не только особого внимания, но и специального исследования на макро, мезо и микроуровнях (государственном, региональном и муниципальном). Если же обратить внимание еще и на усталость самого общества, проявляющуюся в различных формах кризиса, то актуальность этого тезиса многократно возрастает. Об этом убедительно в своих работах говорит педагог-новатор Е.А. Ямбург [6].

Глобальные демографические сдвиги, проявляющиеся в том, что в некоторых, особенно развитых странах, уровень рождаемости упал настолько, что общество начинает тревожиться по поводу того, кого обучать в школах и кто будет работать на производстве через несколько лет. В современных развитых обществах статистика регистрирует такой низкий уровень рождаемости, что в большинстве стран этот показатель ниже единицы на семью. А это означает не просто старение общества, но и его отставание от современных требований динамики общественных процессов. Эта проблема в полной мере относится и к российскому обществу. Поскольку наполняемость в классах современной российской школы падает, возникает необходимость различных управленческих манипуляций, связанных с реструктуризацией, оптимизацией, а по существу с сокращением числа образовательных учреждений, возникновением проблем рабочих мест, удовлетворенностью образовательными услугами и т.д. Все перечисленные проблемы в отношении наполняемости сельских клубов или библиотек, возможностей их содержания и сохранения, не говоря уже о развитии, в полной мере относятся к сфере культуры, особенно к объектам сельской культуры (школьных библиотек, сельских клубов, спортивных сооружений, музыкальных и школ искусств и др.). Все это в своей совокупности порождает проблемы, которые, безусловно, должны учитываться при формировании государственной политики в сфере культуры, образования на всех уровнях (муниципальном, региональном и государственном).

В условиях постоянно расширяющихся межнациональных связей и усиления взаимозависимости между народами, особенностью социально-культурного развития современного общества становится **низкая культура межнационального общения** и нарастание межнациональной и межконфессиональной напряженности, которые приводят не только к деформациям воспитательной функции современного общества, но вносят существенные изменения в сферу культуры и систему образования в целом.

Культура межнационального (межконфессионального) общения зависит от уровня общего развития населения, его умения соблюдать общечеловеческие нормы нравственности и поведения, взаимной готовности правильно воспринимать инациональные ценности, стремления обогащать себя знанием этих ценностей то есть умения жить в поликультурном мире.

Знания в общей концепции культуры межнационального общения включают информированность об истории, культуре, обычаях и традициях нации, характеристику социальных групп – участников общения, анализ их практической деятельности, общих процессов социального и личностного взаимодействия. Государственная политика в сфере культуры должна быть ориентирована на формирование определенных качеств личности:

- способность увидеть взаимосвязи между разными культурами (как внешними, так и внутренними);

- умение быть посредником и способность интерпретировать одну культуру в терминах другой;
- критическое и аналитическое понимание собственной и иной культуры;
- осознание детерминированности собственного взгляда на мир культурными и мировоззренческими традициями.

На наш взгляд, под культурой межнационального общения следует понимать совокупность специальных знаний и убеждений, а также адекватные им поступки и действия, проявляющиеся как в межличностных контактах, так и во взаимодействии целых этнических общностей и позволяющие на основе межкультурной компетентности быстро и безболезненно достигать взаимопонимания и согласия в общих интересах [7].

Региональные и местные особенности развития социально-культурной сферы в первую очередь проявляются в том, что регионы России существенным образом отличаются по своему социально-национальному, поселенческому и конфессиональному многообразию. Это накладывает определенные обязательства на организацию, содержание, создание условий, сложившиеся традиции и обычаи социально-культурной деятельности и духовной жизни местности, региона в целом.

Особенностью современного уровня развития общества можно считать и **проявляющийся мировой кризис**, проявляющийся как мировоззренческий, нравственный, культурный, политический, психологический – системный, который в первую очередь затрагивает содержательную сторону разработки культурной и образовательной стратегии современного общества [5; 8].

В этом смысле модернизация культурной политики, современной системы образования, как перманентное улучшение современного общества и его сегментов, может на наш взгляд предполагать как минимум два основных направления в развитии.

Первое – это организационно-экономическое или технократическое. В фокусе понимания технократического направления культура и образование выступают как сферы услуг, учитывающие собственные экономические ресурсы (которые, кстати, большими не могут быть по определению), бюджетные ресурсы, а также имеющиеся соответствующие ограничения (которые, очевидно, больше чем ресурсов).

Авторитарно-догматическая организация учебного процесса, веками ориентированная на формирование «адаптивной личности» и основанная на передаче готовых знаний (преподавании или транслировании истин), контроле и оценивании степени их освоенности учащимися, оказалась на определенном уровне развития общества несостоятельной в плане реализации новых целей общества. На смену такой организации, которая многие века успешно выполняла роль подготовки образованных специалистов и воспитания законопослушных граждан, приходит принципиально новая форма организации обучения, получения знаний нового качества, т.е. возникла необходимость смены приоритетов образовательных парадигм.

При всех имеющихся трудностях экономического, социально-политического, духовного развития мирового сообщества, мы находимся в начале новой эры – перехода от машин к кибернетике, к нанотехнологиям. В новых условиях человек становится рядом с производством, являясь не исполнителем машинных функций, а оператором, программистом, исследователем. Решающие факторы материального производства перекладываются с физической энергии на интеллектуальную силу. В связи с этим современное производство требует от человека высокого интеллекта, самодисциплинированности, научных знаний, профессиональных компетенций, развития всех профессиональных потенций личности, с одной стороны, и усиления внутренней мотивации деятельности, ответственности за произведенный труд, за свои поступки, за результаты своего труда (духовной составляющей) – с другой. Это связано с необходимостью внутреннего контроля за сложным трудом на производстве, с важностью принятия управленческих решений руководителями в коллективе, обсуждением законов в Парламенте или оценки знаний студентов преподавателями – всех, чьи профессиональные действия затрагивают интересы и судьбы конкретных людей, коллективов, целых этносов и всего общества. Поэтому не случайно в послании Президента в качестве главной задачи современной школы ставится раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире.

В настоящее время востребованность выпускника учебного заведения любого уровня определяется не только и не столько объемом знаний по различным дисциплинам или специальностям, полученным в стенах учебного заведения. Отношение «выпускник – общество» выражаются и совершенно новыми поня-

тиями: «конкурентоспособность», «профессиональная компетенция», «нравственная культура», «социальная зрелость», которые определяют успех в процессе профессиональной адаптации, социализации и самореализации личности.

Инструментальными характеристиками образования в рамках этого направления являются по меткому предложению А.Г. Асмолова качество, доступность и мобильность, не являясь, тем не менее, ценностными и целевыми ориентирами образования [9].

Одним из безусловных вызовов нашего времени является требование прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы производства и воспроизводства человечности и человеческого, что также относится к организационно-экономическому, технократическому направлению. Однако именно это является частью общесоциологического закона гармонии личности и общества (чем больше общество ориентирует личность на развитие, тем, в конце концов, больше получает) и ничто кроме культуры и образования с этими задачами не справляется. Думаем, что не ошибемся в своем позиционном утверждении, что из всех форм общественной практики именно культура и образование, и, прежде всего, их инновационные формы, пытаются и способны решать эту проблему не утилитарно, а по существу. Не случайно в подавляющем большинстве современных концепций и программ развития культуры и образования появляются принципиально новое их измерение – **гуманитарно-антропологическое, социально-культурное**. В этом и есть суть **второго направления модернизации культурной и образовательной политики**. Фактически речь идет о постановке беспрецедентных задач для культуры и образования: они должны стать универсальными формами становления и развития базовых, родовых способностей человека, позволяющих отстаивать собственную человечность, быть не только материалом и ресурсом социально-культурного производства, но, прежде всего, подлинным субъектом культуры, исторического действия – общественного развития.

Социокультурное направление модернизации – рассматривает культуру и образование как институты развития общества. Такой подход предполагает, что каждый раз, говоря о модернизации, нужно понимать ту социокультурную картину, в которой мы оказываемся.

Культура, искусство и образование как институты развития общества могут реализовываться по двум векторам: первый, когда культура, искусство и образование решают задачи адаптации учащихся к меняющимся социокультурным ситуациям, воспроизводят существующий образ жизни. Этот вектор означает пассивную позицию и приспособление к уже сформированной социокультурной ситуации.

Второй вектор предполагает самостоятельное проектирование будущего (собственная социально-культурная, образовательная траектория). В этом смысле само понятие социокультурности так или иначе предполагает отношение к культуре, искусству и образованию как опережающим, прогнозирующим институтам развития общества (Чем больше общество вкладывает в культуру, искусство и образование, тем больше получает через эти институты личность: впитывает, вбирает, усваивает, становится хорошим специалистом, профессионалом и зрелой личностью, с высокой мировоззренческой, профессиональной и нравственной культурой, а соответственно и лучше работает, а затем больше обществу возвращает – отдает). Проявляя активную жизненную позицию, личность интегрируясь в современное общество, сама влияет на окружающий мир – в этом и есть суть современного понимания социализации, которая основывается не на адаптации, а на интеграции в современную социально-культурную ситуацию [10].

Таким образом, формирование личности готовой к социализации в современных условиях актуализируется необходимостью подготовки современного молодого человека в постоянно меняющемся мире и упрочением интеграционных процессов в мировом сообществе. Такой подход предполагает не приспособление, а интеграцию в современное поликультурное общество. Активная позиция со стороны субъекта означает не приспособление и «растворение» в сформированной социально-культурной обстановке, а социализацию, предполагающую сохранение своей «самости» и его активное влияние на окружающий мир. Пока эта задача только начинает ставиться и решаться и не может не привлекать внимание исследователей и практиков культуры, искусства и образования в различных точках мира.

Еще одна проблема заключается в том, что в XXI веке усиливаются интеграционные процессы между различными культурами.

ми современного мира (национальными, конфессиональными, половозрастными, поселенческими и др.) и становление поликультурного мирового сообщества. В этой связи вектор подготовки в школе, колледже или вузе должен быть направлен на изучение различных традиций, обычаев и культурных особенностей, вписанных в естественноисторическую природу развития человечества и связан с формированием различных компетенций личности, чтобы способствовать ее социализации в постоянно и быстро меняющемся поликультурном мире. Суть межкультурной компетенции, на основе которой строится и культура межнационального и межконфессионального общения, представляет собой сложное образование, включающее, в том числе и определенные знания, умения, навыки и качества личности.

В связи с этим в содержательном плане культура межнационального и межконфессионального общения включает в качестве основных элементов: знаниевый, мировоззренческий, поведенческий компоненты [7].

На мой взгляд, который, кстати, не является оригинальным, разумное сочетание основных парадигм в образовании личностно-ориентированной, призванной развивать потенциального «Рафаэля в каждом ребенке», когнитивной – знаниевой, убеждающей в необходимости упорно трудиться для достижения успеха, независимо от возраста и места приложения сил, компетентностной, готовящей личность к выбору послешкольной образовательной траектории и трудового пути, формирования профессиональной культуры и вместе с тем культурологической, пронизывающей все этапы получения образования и духовного взросления, а затем и развития гражданских, нравственных и духовных качеств человека (нравственная культура) [6] – это единственно правильный путь в образовании и воспитании культуры современного человека, готового к социализации в быстро меняющемся мире. За государственной политикой, учитывающей наши особенности при выработке нормативной базы в сфере культуры безусловное будущее.

Библиографический список

1. Алешкин, А.И. Законодательное регулирование и государственная поддержка культуры / А.И. Алешкин, А.А. Ильина // Культура: упр., экономика, право. – М., 2009.
2. Павлович, А.А. Становление культурной политики в современной России: региональный и муниципальный уровни: дис. ... канд. культурологии. – М., 2008.
3. Работа Комитета Государственной Думы по культуре по совершенствованию законодательства в сфере культуры // Справочник руководителя учреждения культуры. – 2010. – № 3.
4. Фетисов, А.В. Теоретические и практические основы социально-культурной политики. – М., 2010.
5. Царева, Е.Г. Программа развития культуры как фактор социально-экономического развития региона // Справочник руководителя учреждения культуры. – 2009. – № 9.
6. Ямбург, Е.А. Школа и ее окрестности. – М., 2011.
7. Матис, В.И. Педагогика межнационального общения: учебник для вузов. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2003.
8. Ярошевская, Т.Л. Культурная политика современной России // Глобальный экономический кризис: реалии и пути преодоления: сб. науч. ст. – СПб.: Ин-т бизнеса и права, 2009. – Вып. 7.
9. Асмолов, А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования. – Москва, 2011
10. Матис, В.И. Педагогическая социология: учебное пособие. – Барнаул, 2010.

Bibliography

1. Aleshkin, A.I. Zakonodatel'noe regulirovanie i gosudarstvennaya podderzhka kul'tur / A.I. Aleshkin, A.A. Il'ina // Kul'tura: upr., ekonomika, pravo. – M., 2009.
2. Pavlovich, A.A. Stanovlenie kul'turnoy politiki v sovremennoy Rossii: regional'nykh i municipal'nykh urovni: dis. ... kand. kul'turologi. – M., 2008.
3. Rabota Komiteta Gosudarstvennoy Dumy po kul'ture po sovershenstvovaniyu zakonodatel'stva v sfere kul'tur / Spravochnik rukovoditelya uchrezhdeniya kul'tur. – 2010. – № 3.
4. Fetisov, A.V. Teoreticheskie i prakticheskie osnovy social'no-kul'turnoy politiki. – M., 2010.
5. Careva, E.G. Programma razvitiya kul'tur kak faktor social'no-ekonomicheskogo razvitiya regiona // Spravochnik rukovoditelya uchrezhdeniya kul'tur. – 2009. – № 9.
6. Yamburg, E.A. Shkola i ee okrestnosti. – M., 2011.
7. Matis, V.I. Pedagogika mezhnatsional'nogo obsheniya: uchebnik dlya vuzov. – Barnaul: Izd-vo BGPU, 2003.
8. Yaroshevskaya, T.L. Kul'turnaya politika sovremennoy Rossii // Global'nyy ekonomicheskiy krizis: realii i puti preodoleniya: sb. nauch. st. – SPb.: In-t biznesa i prava, 2009. – Vihp. 7.
9. Asmolov, A.G. Strategiya i metodologiya sociokul'turnoy modernizatsii obrazovaniya. – Moskva, 2011
10. Matis, V.I. Pedagogicheskaya sociologiya: uchebnoe posobie. – Barnaul, 2010.

Статья поступила в редакцию 04.12.12

УДК 371.37-3

Kokorina K.A. THE SPECIFIC IMPACT OF CULTURAL POLICIES IN THE REGION TO FORM RECREATIONAL NEEDS OF YOUNG PEOPLE. This paper describes the project «Model of multi cultural space» in the space of the Altai region. The model is multi-cultural environment is the idea of formation of the network card of cultural communication in real and virtual layers of multicultural space. For young people, this model will form the «center of gravity» and the point of opera-mental development in every region of agglomeration, and in the cultural centers of the Altai region. This will keep the traditional system of cultural property in the Altai region and introduce innovative technologies.

Key words: regional cultural policy, multicultural space, cultural communications network card, mediatranslyatsiya, media corporations, youth.

К.А. Кокорина, соискатель АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: kokorina-kristin@mail.ru

СПЕЦИФИКА ВОЗДЕЙСТВИЯ КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКИ РЕГИОНА НА ФОРМИРОВАНИЕ ДОСУГОВЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ

В работе описан проект «Модель многослойного культурного пространства» в пространство развития Алтайского края. В основе Модели многослойного культурного пространства заложена идея формирования карты сетевых культурных коммуникаций в реальных и виртуальных слоях мультикультурного пространства. Для молодежи такая модель сформирует «центры притяжения» и точки опережающего развития как в каждом субъекте агломерации, так и в культурных центрах Алтайского края. Это позволит сохранить традиционную систему культурных ценностей Алтайского края и ввести инновационные технологии.

Ключевые слова: региональная культурная политика, мультикультурное пространство, карты сетевых культурных коммуникаций, медиатрансляция, медиакорпорация, молодежь.

Попытки осмысления региональной культурной политики предпринимаются с 1990-х годов, когда началась децентрализация управления [1; 2; 3]. Государство, выражая стремление использовать федеральную форму государственного устройства в качестве средства ограничения центробежных тенденций, сдерживало желание регионов к большей автономии.

Так, по мнению А.И. Голышева, регионы же стремились поставить федеральные начала на службу ограничений полномочий центральной власти, защитить региональные интересы. Ученый отмечает, что формирование региональной политики, в том числе и в области культуры, происходило по разным направлениям и на разных уровнях [4].

Как справедливо утверждал Г.М. Бирженюк, именно на уровне региона возможен наиболее оптимальный вариант культурного развития с учетом региональной специфики и ресурсов региона – институциональных, материальных, человеческих и т.д., далее как утверждает автор, именно на локальном пространстве достигается максимальная активность участия различных социальных групп в культурных процессах [5].

Нельзя не согласиться с ученым, что именно на региональном уровне имеется объективная возможность осуществлять управляющее воздействие на культурные процессы, обеспечивая необходимое сочетание развития и саморазвития, управления и самоуправления и т.д.

Государство обладает наибольшими ресурсами для проведения целостной культурной политики. Именно поэтому за доступ к инструментам государственного регулирования в этой сфере идет конкурентная борьба партий, общественно-политических движений и других организованных общественных сил. Она сегодня не слишком заметна, отодвинута на задний план более актуальными задачами, дающими преимущества сразу, в короткие сроки. Тем не менее, в стратегическом плане значение единства культурной политики возрастает, составляет управляемый компонент социокультурной ситуации будущего, отдаленного от нас на десятилетия.

Как отметил председатель АКЗС Иван Лоор, развитие социальной активности молодежи, гражданского самосознания через участие молодых людей в деятельности молодежных и детских общественных объединений, молодежных парламентов и других совещательных структур, созданных при органах законодательной и исполнительной власти разного уровня, сегодня является приоритетным направлением государственной культурной политики, как в Алтайском крае, так и в стране в целом.

На сегодняшний день в Алтайском крае проживает более 600 тысяч молодых людей в возрасте до 35 лет. И это уже не та молодежь, которой нужно помогать и опекать. Это активные, инициативные, полные идей люди. Поэтому в крае создаются все условия для успешной самореализации молодежи. И основным вектором культурной политики в Алтайском крае является всестороннее содействие применению их инициатив.

В настоящее время анализ культурной ситуации Алтайского края выявил основную проблему – отсутствие отраслевого и межотраслевого взаимодействия всех субъектов культурных процессов как фактора формирования социокультурной целостности региона. Действующее законодательство оказало влияние на появление локальных разрывов в культурном пространстве. Они обозначаются, прежде всего, различиями в возможностях и подходах к проведению культурной политики, в содержании и развитии материальной базы, кадровом обеспечении процесса, поэтому насущной проблемой культуры сегодняшнею дня является выстраивание горизонтальных связей как между институтами культуры, так и с образовательными, научными, туристическими, профессиональными сообществами. Импульсом для формирования новых коммуникативных систем должны стать агломерационные процессы, интенсивно происходящие в Алтайском крае.

Агломерация – это система, состоящая из разнородных, но взаимосвязанных элементов, обладающих единством, автономностью, устойчивостью и общностью традиций. Агломерационные процессы происходят одновременно с конгломерацией различных культур, синтез которых формирует пространство осознанного диалога, где для участников открыты собственные позиции и интересы, позиции и интересы другой стороны. Чем сложнее устроена агломерационная территория, тем напряженнее диалог культур. В этих процессах каждая культура живет только в вопрошании другой культуры и великие явления в культуре рождаются только в диалоге различных культур, только в точке их пересечения. Способность одной культуры осваивать достижения другой – один из источников ее жизнедеятельности. В многогранном и сложно устроенном агломерационном про-

странстве все части целого объединяются общностью ресурсной базы, территории и транспортной доступностью [6].

Основанием для функциональной структуры служит специализация населенных пунктов агломерации, определяемая отраслями образующей базы. По этому признаку центры агломерации можно разделить на две большие группы: монофункциональные и полифункциональные.

В этом процессе становится актуальной необходимость встраивания проекта «Модель многослойного культурного пространства» в пространство развития Алтайского края. Без сохранения, развития и совершенствования культурного пространства невозможно успешно реализовать ни один экономический проект. Смещение интересов молодых людей только в экономическое русло развития может поставить регион перед реальной угрозой разрушения культурной самоидентификации и возможностью критических деформаций молодежи.

Объединяющая сила, заложенная внутри проекта, способна разрешить три проблемных аспекта в развитии Алтайского края: слабую мобильность, дефицит современной системы коммуникаций и низкий уровень комфортности среды обитания молодежи.

Стратегия культурной политики должна быть направлена на использование проектно-кластерного подхода и на развитие медиаинформационной культурной коммуникации. Эти структурные новообразования станут новыми субъектами социально-культурной и культурно-досуговой сферы молодежи с высоким уровнем самоорганизации и принципиальной вне рыночной направленностью их деятельности, то есть совмещающими функции и производителя, и потребителя-молодежи культурно-досуговой услуги.

Многовекторность досуговых объединений и общественных движений, не только привнесенных в Россию из-за рубежа, но и сформировавшихся в региональной и российской культурно-досуговой практике, привлечет значительное количество молодежи муниципальных территорий.

Интеграция различных субъектов культурно-досуговой деятельности является важнейшим условием развития сферы районов. Их дифференциация по степени мобильности и доступности требует нового системного подхода, который может быть реализован в многослойной карте нового культурного пространства, и вся молодежь Алтайского края получит равный доступ ко всем событиям, происходящим в культурно-досуговой жизни молодежи. Демонстрация этих событий (концертов, художественных выставок, спектаклей, творческих конкурсов, фестивалей и т.д.) может происходить в on-line и off-line режимах. В формате реального переживания культурных событий их медиатрансляция сможет объединить всю молодежь Алтайского края на едином культурном фундаменте. Все информационные потоки в области культуры можно транслировать в режиме реального времени, записывать и хранить в цифровом формате, приобретать по мере необходимости, выбирать согласно своим интересам. По методу волны или по принципу экстраполяции такой опыт целостно объединит Алтайский край с другими территориями Западно-Сибирского региона, не вошедшими в агломерацию, городами и селами.

В основе Модели многослойного культурного пространства заложена идея формирования карты сетевых культурных коммуникаций в реальных и виртуальных слоях мультикультурного пространства.

1 слой. Карта культурных центров

1. Культурный центр есть территориальная «точка сборки», динамично развивающаяся за счет активного притока передового опыта в области культуры, его интеграции и трансляции.

2. Большим культурным центром Алтайского края является г. Барнаул.

3. Малыми культурными центрами Алтайского края станут районы.

4. Каждый культурный центр согласно своим уникальным культурным ресурсам будет формировать свой культурный образ и имидж и пространство культурно-досуговой жизни близлежащих территорий.

5. Каждый культурный центр формирует пул культурных событий согласно своим уникальным культурным ресурсам и реализует весь спектр культурных смыслов нового образа территорий.

6. Каждый культурный центр становится точкой роста и развития молодежи.

7. Взаимодействие между культурными центрами осуществляется по принципу культурных сетей. Центром является город Барнаул как аккумулятор международных, межрегиональных и межотраслевых взаимодействий.

2 слой. Карта «культурных маршрутов»

1. «Культурный маршрут» есть территориальный маршрут, узловыми точками которого являются культурно-досуговые проекты, сконструированные посредством знаков и символов территорий и позиционирующие себя как бренды Алтайского края.

2. Количество «культурных маршрутов» регулируется программно-целевым и проектно-кластерным методами управления социально-культурных процессов.

3. Кластер создается на основе объединения ведущих социально-культурных институтов в единую сеть на основе единого целеполагания.

4. Карта «культурных маршрутов» региона включает в себя 2 этапа реализации:

на первом этапе формирования карты «культурных маршрутов» составляется список ключевых культурно-досуговых программ и проектов Алтайского края;

на втором этапе формируются «культурные маршруты», реализуемые посредством кластеров. Примерами таких «культурных маршрутов» могут быть музей Город, Алтайская государственная академия культуры и искусств и др.

Формирование «культурных маршрутов» может подчеркивать уникальность жизни региона: «Университетский маршрут», «Старообрядческий маршрут» и т.д.

Создание карты «культурных маршрутов» Алтайского края предполагает взаимодействие с такими отраслями, как туризм, культура, образование, спорт, молодежная политика, культурная политика и т.д.

На третьем этапе реализации карты «культурных маршрутов» создается единый туристический кластер Алтайского края, ядром которого становятся все ресурсы, актуализированные в социокультурном пространстве региона.

3 слой. Карта виртуального культурного пространства

1. Динамически обновляемый информационный портал, формирующий единую социально-культурную сеть, будет объединять 7 культурно-досуговых медиакорпораций, которые станут опорными точками виртуального культурного пространства.

2. Досуговые медиакорпорации будут созданы в субъектах Алтайского края.

3. Центром медиакорпораций будет Барнаульская досуговая медиакорпорация.

4. Каждая досуговая медиакорпорация определяет пространственное направление культурно-информационного развития края.

5. Каждая досуговая медиакорпорация одновременно связана со всеми ветками и центром и может осуществлять сбор информации, и ее трансляцию на своей территории.

6. Трансляция информации не замыкается лишь на одной территории, а по методу волны распространяется по краю, охватывая территории, через которые проходят информационные ветки.

7. Каждая культурно-досуговая медиакорпорация стягивает весь информационный ресурс муниципальных территорий, через которые проходит информационная ветка, и вносит его в общее культурно-информационное пространство. Таким образом, молодежь районов могут познакомиться в медиаформате со всеми культурными событиями, которые происходят в другом районе и т.п.

8. Образование досуговые медиакорпораций позволит сформировать новые культурные образы городов края и внедрить инновационные системы коммуникаций между ними.

9. Досуговая медиакорпорация Алтайского края, будучи территориальным и содержательным центром структуры, осуществляет все внешние информационно-коммуникативные связи, благодаря которым молодежь любого района может одновременно познакомиться с художественными выставками,

концертами, фестивалями и т.д., происходящими в других районах и городах.

10. Каждая досуговая медиакорпорация сможет проложить свой «культурный маршрут» по существующим в Алтайском крае брендам.

11. Для портала будет разработан интуитивно понятный интерфейс со структурированным меню и системой поиска информации.

12. Доступ к информации будет осуществляться как с обыкновенного компьютера, так и с сенсорного «киоска», который будет содержать данные о всех культурных событиях, происходящих в крае, включая «культурные маршруты» и культурные центры, а также дату проведения, место проведения, стоимость билетов культурных событий (для непосредственного и виртуального посещения), описание мероприятий (пресс-релизы) и другую необходимую полезную информацию.

13. На портале будет предусмотрена система регистрации пользователей, которая позволит фиксировать виртуальную посещаемость мероприятий, проводимых в крае. Последнее обстоятельство будет способствовать более качественному и оперативному мониторингу отрасли по видам и востребованности услуг.

14. Система сенсорных «киосков» будет оснащена специальной программой «Вакансия в культуре», где каждая территория сможет размещать сведения о вакансиях, условиях поступления на работу и перспективах специалистов в области культуры и искусств. Такую же операцию смогут проводить сами соискатели.

15. Использование современного программно-аппаратного обеспечения позволит не только транслировать и проводить виртуальные фестивали, концерты и т.д. на больших плазменных экранах в 3D-формате в on-line режиме, но и предоставлять площадку для работы образовательному, культурному, научному, экономическому, туристическому сообществу. Это позволит не только финансово развивать систему, но и выстраивать межотраслевое взаимодействие в непосредственном общении и на партнерских началах.

Модель многослойного культурного пространства, включающая в себя 3 слоя: карту культурных центров, карту «культурных маршрутов» и карту виртуального культурного пространства, определяет новый вектор социально-культурного развития региона. Каждый слой модели может существовать и функционировать как автономно, так и в тесной взаимосвязи.

Для молодежи такая модель сформирует «центры притяжения» и точки опережающего развития как в каждом субъекте агломерации, так и в культурных центрах Алтайского края. Это позволит сохранить традиционную систему культурных ценностей Алтайского края и ввести инновационные технологии. Возникнет новый стимул для притока креативных идей, культурных смыслов и молодежных творческих инициатив. Модель позволит сформировать ядро туристического кластера Алтайского края, ввести дистанционное обучение как одну из форм художественного образования, актуализирует проведение on-line конференций, осуществит научно-культурный обмен передовыми идеями, расширит культурные горизонты населения региона и частично решит кадровую проблему в отрасли посредством внедрения виртуальных рабочих мест.

В постиндустриальную эпоху – «эпоху переживания» – молодежь получит равную возможность интерактивного включения во все культурные события Алтайского края. Данный проект, затрагивая сферу духовных ценностей молодежи края, по своей эффективности не уступает крупным сырьевым и инфраструктурным программам, а значит, должен стать одним из приоритетов сегодняшнего времени.

Библиографический список

1. Балакшин, А.С. Сущность и содержание понятия «Культурная политика» // Вестник Нижегородского университета им. Лобачевского. Серия: Социальные науки. Вып. 1(3). – Н. Новгород, 2008.
2. Брижатова, С.Б. Основное содержание технологий разработки региональных программ социокультурного развития в России 1990-х гг. – Барнаул, 2008.
3. Горлова, И.И. Культурная политика в условиях переходного периода: федеральный и региональный аспекты: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – М., 2007.
4. Горлова, И.И. Культурная политика, культурологическое образование: региональный аспект. – Краснодар, 2007.
5. Марков, А.П. Основы социокультурного проектирования: уч. пособие / А.П. Марков, Г.М. Бирженюк. – СПб., 2007.
6. Культурная политика России: история и современность. Два взгляда на одну проблему. – М., 1998.

Bibliography

1. Balakshin, A.C. Suthnost i sodержanie ponyatiya «Kulturnaya politika» // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. Lobachevskogo. Seriya: Socialnihe nauki. Vihp. 1(3). – N. Novgorod, 2008.

2. Brizhatova, S.B. Osnovnoe sodержanie tekhnologiy razrabotki regionalnykh programm sociokulturnogo razvitiya v Rossii 1990-kh gg. – Barnaul, 2008.
3. Gorlova, I.I. Kulturnaya politika v usloviyakh perekhodnogo perioda: federalnykh i regionalnykh aspektakh: avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk. – M., 2007.
4. Gorlova, I.I. Kulturnaya politika, kul'turologicheskoe obrazovanie: regionalnykh aspektakh. – Krasnodar, 2007.
5. Markov, A.P. Osnovnykh sociokulturnogo proektirovaniya: uch. posobie / A.P. Markov, G.M. Birzhenyuk. – SPb., 2007.
6. Kulturnaya politika Rossii: istoriya i sovremennost'. Dva vzglyada na odnu problemu. – M., 1998.

Статья поступила в редакцию 07.12.12

УДК 371:371.036

Dudareva N.V. Fedulov B.A. OF THE SPECIAL FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE ARTISTIC CULTURE OF ADOLESCENTS BY DESIGN METHODS. Article is dedicated to the problem of the development of the artistic culture of adolescents under the conditions of cultural – leisure activity. By the authors are proposed the model of the development of the artistic culture of adolescents by the means of the design of the adapted to stage school holidays on the basis of the author's determination of the artistic culture of adolescents.

Key words: artistic culture, the artistic culture of adolescent, design, the adapted to stage school holiday.

Д.В. Дударева, соискатель АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: onir@altgaki.org;

Б.А. Федулов, д-р пед. наук, проф. АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: onir@altgaki.org

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ ПРОЕКТНЫМИ МЕТОДАМИ

Статья посвящена проблеме развития художественной культуры подростков в условиях культурно-досуговой деятельности. Авторами предлагается модель развития художественной культуры подростков средствами проектирования театрализованных школьных праздников на основе определения художественной культуры подростков.

Ключевые слова: художественная культура, художественная культура подростка, проектирование, театрализованный школьный праздник.

Актуальность конструирования педагогической модели, направленной на развитие художественной культуры подростков, определяется состоянием современного общества, которое характеризуется такими неоднозначными проявлениями, как технологизация, глобализация, коммерциализация, информатизация, компьютеризация и т.д.

Становление техногенной цивилизации повышает значимость прикладных технических наук, способствуют развитию технических сложных и наукоемких производств, что формирует представление о научно-логическом рациональном мышлении, как основной ценности общества. В то же время техногенная цивилизация отделяет человека от природы, повышает его психическое напряжение, ограничивает развитие художественно-образного мышления, благодаря которому человек видит мир как сложное, живое, единое целое.

Глобализация объединяет мир, благодаря чему активно развивается наука, техника, в культурный оборот вводится содержание поликультурности, что порождает мозаичность, фрагментарность современной культуры и размывает духовно-нравственные основы национальной российской культуры и искусства.

Становление рыночных отношений формирует у людей представление о получении прибыли как основной ценности, способствует выработке прагматического, «приземленного» мышления. В художественной культуре рыночные отношения способствуют широкому распространению массовой культуры, которая тормозит творческую деятельность человека, обеспечивая ему легкий доступ к ее продуктам и их пассивное потребление (как известно, произведения массовой культуры отличаются простотой восприятия, броской зрелищностью, разнообразием, доступностью).

Информатизация обеспечивает свободный доступ людей к любой информации, в том числе художественной, как высокого художественного уровня, так и низкопробного, что создает проблемы формирования художественной культуры у населения и особенно у подростков.

Все эти проблемы современного общества определяются человеческим фактором, с недостаточным уровнем развития художественной культуры людей, что проявляется в отсутствии духовно-нравственных оснований преобразовательной деятельности, ответственности перед будущими поколениями за ее результаты. На наш взгляд, в современном российском обществе не решено противоречие между недооценкой роли человека как основного фактора развития общества и острой необходимостью в инициативной, активной, социально-значимой личности,

способной творчески решать возникающие проблемы на духовно-нравственных основаниях, которые заложены в художественной культуре. Эта же проблема существует в современной социокультурной деятельности. Большинство авторов отмечают, что «культура, образование, искусство, досуг нуждаются в людях, умеющих вырабатывать и предлагать новые идеи, брать на себя инициативу в продвижении инновационных проектов и программ, общаться с другими, умело направлять их знания и умения» [1, с. 145].

В этих условиях возрастает значение гуманистического воспитания подростков, в котором особое место занимает художественная культура, как область деятельности, которая не только сохраняет и преумножает духовно-нравственный капитал человечества, но и развивает творческие качества человека, его умения строить свою созидательную деятельность и прогнозировать ее результаты, как положительные, так и отрицательные. Однако сегодня наблюдается снижение художественного уровня населения, особенно подростков и молодежи, что вызывает озабоченность педагогического сообщества. Так, например, в «Концепции развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008 – 2015 годы» отмечается недооценка в социальной практике роли художественной культуры как влиятельного фактора динамического развития общества. Таким образом, формирование художественной культуры подрастающего поколения является актуальной задачей, которая должна решаться в свете последних достижений гуманитарных наук и социокультурной практики, в том числе методами проектной деятельности, которые на сегодняшний день признаются наиболее эффективными в решении различных педагогических задач. Проектная деятельность представляет собой средство самореализации, самовоспитания, самообразования, саморазвития человека, так как основывается на личностных потребностях или интересах проектировщика, то есть она внутренне мотивирована и нацелена на реальный результат.

В социокультурном проектировании особое место занимает коллективно-групповая проектно-художественная деятельность, которая позволяет актуализировать и расширить знания и накопленный опыт воспитанников, создает условия включения участников проектирования в продуктивный диалог, в ситуации группового сотворчества, нацеленном на реальный результат. Ряд исследователей подчеркивают, что активность в социально-культурной деятельности способна эффективно стимулировать включение личности в творческий процесс, обеспечить переход от потребительства к производительной конструктив-

ной деятельности в ситуации свободного выбора ее конкретных видов, отвечающих способностям, задаткам и увлечениям человека [2, с. 34].

Наибольшей популярностью сегодня у подростков пользуются такие формы художественной культуры, как театрализованные представления, театрализованные праздники, капустники, КВН, исторические реконструкции, анимации. В нашем исследовании был выбран театрализованный школьный праздник, как творческий проект социально-культурной деятельности подростков. Праздник синтезирует в себе такие художественные формы как зрелище, художественные номера, игры, состязания, художественную импровизацию, которые объединяются в художественное целое на основе театральных средств художественной выразительности [1, с. 67]. В практике образовательных, досуговых учреждениях театрализованные формы разрабатываются, как правило, для детей и подростков педагогами, что не позволяет подросткам в должной мере реализовать свои потребности в деятельности и общении. Так, Махарадзе М.Ш. в своем исследовании показал, в практике театрализованных представлений недооценивается значение методов активизации аудитории. Он пишет, что « в четырех случаях из пяти не было учета интересов и потребностей разных социально-демографических групп населения при выборе темы, формы, а в пятидесяти процентах отсутствовало единство информационно-логического и эмоционально-образного воздействия на поведение и чувства участников и зрителей [3, с. 8]. Таким образом, у нас возникла гипотеза о том, что привлечение подростков к проектированию театрализованных праздничных программ позволит решить целый комплекс педагогических задач, таких как организация духовно и эстетически развивающего досуга подростков, создание условий для творческой самореализации, включение их в групповую проектно-художественную деятельность, повысит уровень художественной культуры подростков. Следовательно, предлагаемая педагогическая модель представляет собой вариант концептуально-теоретического решения данной проблемы посредством самостоятельного коллективно-группового проектирования школьного театрализованного праздника, как интегрированной формы художественной культуры. Для построения модели было дано рабочее определение понятия художественной культуры подростка на основе деятельностного подхода. Художественная культура подростка рассматривается автором как развивающееся интегральное свойство творческой личности, эмоционально-ценностно воспринимающей духовно-эстетическое содержание произведений художественной культуры, способной к самостоятельной художественной и проектно-художественной творческой деятельности на основе личностно значимой мотивации. Компонентами художественной культуры подростков являются: когнитивный, эмотивный, личностно-поведенческий, организационно-коммуникативный, художественно-образный и проектно-художественный.

Модель была разработана на основе системного, процессного, деятельностного, коммуникативного и ситуационного подходов. Она включает проблемный, целевой, информационно-содержательный, процессуальный, оценочно-рефлексивный блоки. Проблемный блок отражает основные противоречия социума и культуры. Целевой блок включает в себя цель, задачи, гипотезу, прогнозируемый результат и его критерии. Информационно-содержательный блок отражает компоненты художественной культуры подростков и включает компоненты: эмоционально-ценностный, когнитивный, личностно-поведенческий, деятельностный, художественно-образный, художественно-проектный, коммуникативный. Процессуальный блок отражает основные подходы, принципы, функции театрализованных праздников. Оценочно-рефлексивный – включает диагностические процедуры на основе объективных и субъективных (рейтинговых) показателей.

Библиографический список

1. Гужова, И.В. Праздник как средство нравственного и художественно-эстетического воспитания личности // Образование и искусство в формировании целостной личности: междисциплинарные стратегии и комплексные технологии (опыт, проблемы, перспективы): Сб. материалов Всероссийской научно-методической конференции. – Томск, 2005.
2. Киселева, Т.Г. Социально-культурная деятельность / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. Московский государственный университет культуры и искусств. – М., 2004.
3. Махарадзе, М.Ш. Интегративное взаимодействие педагогических выразительных средств в постановке театрализованных представлений в учреждениях культуры / М.Ш. Махарадзе: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 2009.

Bibliography

1. Guzhova, I.V. Prazdnik kak sredstvo npravstvennogo i khudozhestvenno-ehsteticheskogo vospitaniya lichnosti // Obrazovanie i iskusstvo v formirovani celostnoy lichnosti: mezhdisciplinarniye strategii i kompleksniye tekhnologii (opiht, problemih, perspektivih): Sb. materialov Vserossiyskoy nauchno-metodicheskoy konferencii. – Tomsk, 2005.

В предлагаемой модели педагогический процесс имеет две линии развертывания: деятельность педагога и деятельность группы подростков. В основе деятельности педагогов лежит цель-процесс, направленная на развитие художественной культуры подростков. В основе проектной деятельности группы подростков лежит цель – результат, в нашем случае – проект праздника как формы художественной культуры.

В модели задействован большой арсенал методов общей педагогики, художественной педагогики, педагогики досуга и т.д., среди которых ведущими методами проектирования являются игра, драматизация, иллюстрирование.

В проектировании реализуются многие педагогические средства. К материальным средствам относится все материально-техническое обеспечение проектной деятельности и презентации школьных праздников, печатные издания и ресурсы интернет. Идеальные средства – произведения искусства, знания и художественно-творческий опыт педагогов и подростков.

В развитии художественной культуры подростков большое значение имеют условия творческой развивающей среды, которые создаются в результате взаимодействия субъектов педагогического процесса, объединенных художественными интересами и общей проектной деятельностью. Эта среда предполагает построение субъект-субъектных отношений, которые характеризуются как равные отношения педагогов и подростков, хотя, лидирующая роль принадлежит все же педагогам как более грамотным и опытным наставникам.

Результатом применения данной модели стало положительное изменение личности подростков на основе формирования художественной культуры как личностного свойства. Помимо этого, дополнительным результатом применения модели было сформированное умение подростков самостоятельно проектировать свой досуг, умение использовать информационные ресурсы, произведения художественной культуры и искусства, овладение навыками продуктивной коммуникации, что проявилось в умении организовывать проектную деятельность своих друзей и родных при организации праздников у себя дома, в кругу друзей и пр.

Педагогическими условиями применения метода проектов в культурно-досуговой деятельности подростков определены:

- наличие социально и культурно значимой темы проекта массовой формы художественной культуры в форме школьного театрализованного праздника, отражающей художественно-творческие ценности конкретного учреждения дополнительного образования детей, определенной совместно с подростками;
- создание подросткового сообщества, объединяющего его участников по сходству интересов, потребностей, мотивов культурно-досуговой деятельности;
- внедрение субъект-субъектных отношений участников педагогического процесса и ориентированных на проектирование объектов коллективного творчества в формах культурно-досуговых программ;
- формирование творческой развивающей культурно-досуговой среды, содержащей материальные и идеальные компоненты для осуществления художественной и проектно-художественной деятельности.

Таким образом, значимость статьи определяется тем, что дополнена теория культурно-досуговой деятельности на основе авторского определения художественной культуры подростка, раскрыты возможности педагогического проектирования, которые представлены в обоснованной модели развития художественной культуры подростка. Содержание особенностей и предлагаемой модели развития художественной культуры могут служить основанием для применения методов проектов в различных социально-культурных учреждениях в воспитательном процессе подростков и молодежи.

2. Kiseleva, T.G. Socialjno-kulturnaya deyatel'nost' / T.G. Kiseleva, Yu.D. Krasil'nikov. Moskovskiy gosudarstvenniy universitet kul'tur i iskusstv. – M., 2004.
3. Makharadze, M.Sh. Integrativnoe vzaimodeystvie pedagogicheskikh vihratzitel'nykh sredstv v postanovke teatralizovannykh predstavleniy v uchrezhdeniyakh kul'tur / M.Sh. Makharadze: avtoref. dis. ...kand. ped. nauk. – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 14.12.12

УДК 378

Seregin N.V. MUSICALITY AS BASIS OF PERFORMING ACTIVITY. The combination of the musical abilities causing success of musical and performing activity and defining endowments of the musician of the performer is analyzed in the article.

Key words: musical-performing activity and musical-performing endowments, musicality structure, creativity, performance, perception, development of pieces of music.

Н.В. Серегин, д-р пед. наук, проф., зав.каф. народных инструментов и оркестрового дирижирования АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: SereginNV@yandex.ru

МУЗЫКАЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье проанализировано сочетание музыкальных способностей, обуславливающих успех музыкально-исполнительской деятельности и определяющих одаренность музыканта исполнителя.

Ключевые слова: музыкально-исполнительская деятельность и музыкально-исполнительская одаренность, структура музыкальности, творчество, исполнительство, восприятие, освоение музыкальных произведений.

Музыкально-исполнительская деятельность заключается в постоянном освоении музыкальных произведений. Для этого необходимо формирование и развитие соответствующих способностей. Способности влияют, главным образом, на эффективность выполнения отдельных действий. Но деятельность музыканта-исполнителя складывается из многих действий, поэтому для ее успешной реализации необходимы и многие способности. Сочетание способностей, обуславливающих успех в какой-либо одной деятельности, называют одаренностью. В связи с этим можно говорить о музыкальной одаренности в целом и музыкально-исполнительской одаренности – в частности [1].

В структуру музыкально-исполнительской одаренности необходимо включать морфологические особенности музыканта. Практика показывает, например, что при самых хороших музыкальных способностях пианистическая одаренность невозможна при очень маленькой руке, лишённой хорошей растяжки между пальцами руки. Одаренность предполагает здесь наличие широкой ладони. Данное требование актуально и для аккордеонистов. Последним (так же, как и баянистам) не желательно слишком короткое туловище, ибо в этом случае практически невозможен визуальный самоконтроль за мануальной техникой, затруднено взаимодействие исполнителя с инструментом. Специалисты по духовым инструментам указывают, что успешность освоения того или иного инструмента в значительной мере зависит от особенностей строения губ исполнителя [2].

Основой любой музыкально-исполнительской деятельности, то есть общемузыкальной одаренности, является музыкальность. Хотя существуют значительные различия в понимании структуры музыкальности, все авторы единодушны в том, что в ее состав входят несколько музыкальных (а по мнению некоторых авторов, и немзыкальных) способностей. Недостатком существующих точек зрения является, на наш взгляд, во-первых, сведение музыкальности только к сенсорному уровню и, во-вторых, включение в состав музыкальности непосредственно-исполнительских качеств (психомоторики).

Наиболее глубоким исследованием структуры музыкальности уже свыше шестидесяти лет остается работа Б.М. Теплова [3]. Заслугой автора является то, что он впервые диалектически рассматривает музыкальность как новое качество, появившееся в результате сочетания определенных музыкальных способностей. В структуру музыкальности Б.М. Теплов включил три основные музыкальные способности: ладовое чувство, понимаемое как перцептивный компонент музыкального слуха, способность к слуховому представлению и музыкально-ритмическое чувство. Однако следует помнить указание самого Б.М. Теплова о том, что музыкальность не исчерпывается этими способностями. Впоследствии он включает в число способностей, относящихся к музыкальности, и музыкальную память, определяя ее как способность узнавать и воспроизводить музыкальный материал.

Особую важность имеет определение Тепловым музыкальности, в котором даны критерии включения в ее структуру тех

или иных способностей: музыкальность – это «комплекс способностей, требующихся для занятий именно музыкальной деятельностью, в отличие от всякой другой, и в то же время связанных с любым видом музыкальной деятельности» [3, с. 305]. Развивая эту мысль, можно сказать, что музыкальность отражает деятельность, которую можно охарактеризовать как общий компонент всех видов музыкальной деятельности. Для уточнения сути музыкальности следует, прежде всего, конкретизировать рамки этого общего компонента, то есть выяснить сущность деятельности, равно необходимой любому человеку, занимающемуся музыкой.

Музыкальность синтезирует способности, необходимые для всех видов музыкальной деятельности. Она обеспечивает три основных разновидности музыкальной деятельности: творчество, исполнительство и восприятие. Если попытаться выделить наиболее важный, общий компонент музыкальности, необходимый для всех видов музыкальной деятельности, то следует рассмотреть сходные и различные стороны видов деятельности, посвященных сочинению, исполнению и восприятию музыки. При этом тождественные моменты трех основных видов музыкальной деятельности и явятся содержанием общего компонента деятельности. Выявленные же различия дадут возможность очертить его границы и избавить от лишних дополнений.

В качестве неременного условия композиторской деятельности и ее первого подготовительного этапа мы выделяем творческое восприятие музыки, состоящее из целого комплекса процессов, связанных с переработкой музыкальной информации (перцепция, запоминание, сохранение, творческая переработка содержания музыкального произведения с целью создания мысленного музыкального образа). Именно творческое восприятие является основой становления композиторского почерка. Оно создает материальную базу для второго этапа композиторской деятельности – создания произведения (или его частей) в идеальной, воображаемой форме. Важнейшую роль играют процессы творческого восприятия музыки и на третьем этапе, где музыка, которая была достоянием лишь внутреннего мира ее творца, приобретает материальную основу в виде нотной записи и инструментального или вокального озвучивания. Соотнося реальное звучание с идеальным, автор делает необходимые коррективы. Одновременно и идеальное звучание претерпевает под влиянием реального звучания соответствующие изменения.

Деятельность, связанная с восприятием и творческой переработкой содержания произведений мирового музыкального искусства, необходима и для музыканта-исполнителя. Создать художественно ценную интерпретацию можно лишь на основе знания и понимания композиторских и исполнительских стилей, на основе достижений исполнительской школы. Роль музыкального восприятия велика на всех этапах работы над музыкальным произведением. Нет нужды доказывать, что построение идеальной модели интерпретации на первом этапе невозможно без творческого восприятия разучиваемого произведения. На

последующих этапах творческое восприятие разучиваемой музыки необходимо для регуляции исполнительских действий. Огромная роль творческого восприятия музыки на всех этапах работы музыканта над музыкальным произведением показана В.Л. Дранковым [4] на примере творчества Ф.И. Шалыпина.

Если для композитора и музыканта-исполнителя восприятие музыки является важнейшей составной частью профессиональной деятельности, то для слушателя творческое восприятие музыки является не только основным, но и единственным видом музыкальной деятельности. Это положение очевидно и не требует особых доказательств.

Таким образом, краткий анализ основных видов музыкальной деятельности дает возможность выделить в качестве деятельности, обязательно имеющей место при сочинении, исполнении и слушании музыки и одновременно являющейся непосредственно музыкальной деятельностью, творческое восприятие музыки.

Все остальные виды творческой активности, происходящие при сочинении и исполнении музыки, не могут быть включены в состав общего компонента музыкальной деятельности, так как любой из них носит специфический лишь для данного вида деятельности, а не общий характер. Так, концертное исполнение музыки свойственно только деятельности исполнителя, но не свойственно деятельности слушателя и композитора. Нет необходимости доказывать и то, что сочинение музыки не является атрибутом деятельности исполнителя и слушателя. Таким образом, творческое восприятие музыки является единственным общим компонентом любой музыкальной деятельности.

Исходя из полученного вывода, можно уточнить формулировку музыкальности как проявления одаренности, отражающего общий компонент всех видов музыкальной деятельности – творческое восприятие и переработку музыки с целью создания идеального музыкального образа.

Для конкретной музыкально-исполнительской деятельности становится необходимым включение в структуру музыкальности способностей, связанных с творческим восприятием музыки. Важнейшим здесь является комплекс перцепции – сохранения в творческой переработке музыкальной информации. Следующий комплекс, памяти, включает процесс запоминания, сохранения и воспроизведения информации. При этом важным является комплекс переработки информации, поскольку музыка отличается целым рядом специфических отличий в расшифровке информации, которую она несёт.

В связи со спецификой музыкальной информации мы можем уточнить содержание комплексов, необходимых для музыкально-исполнительской деятельности. Комплекс перцепции требует наличия музыкального слуха, музыкально-ритмической способности и эмоциональной отзывчивости на музыку. Комплекс запоминания, сохранения и воспроизведения информации содержит музыкальную память. Комплекс творческой переработки музыкальной информации включает в себя музыкальное мышление и музыкальное воображение.

Таким образом, в структуру музыкальности входят следующие компоненты музыкальной одаренности: музыкальный слух, музыкально-ритмическая способность, эмоциональная отзывчивость на музыку, музыкальная память, музыкальное мышление и музыкальное воображение.

Рассмотрим специфику требований первого этапа работы над музыкальным произведением к компонентам структуры му-

зыкальности. Создавая мысленный музыкальный образ, музыкант-исполнитель, прежде всего, сталкивается с необходимостью чтения нот с листа. В этой связи чрезвычайно важна способность внутреннего озвучивания нотных знаков, то есть способность к слуховым представлениям, так называемый внутренний слух. У многих профессиональных музыкантов интериоризированные по сути внутренние слуховые представления формируются по сокращенной (свернутой) программе, минуя внешние слуховые представления.

Музыка, как известно, – искусство временное. Восприятие музыкального времени обеспечивается музыкально-ритмической способностью, что обуславливает высокие требования к ней. Особенно сложные требования предъявляются к данной способности в связи с необходимостью создания симультанного музыкального образа в процессе перевода временных отношений в пространственные [5]. По В.П. Зинченко и В.М. Мунипову, отражение времени в симультанных образах основано на механизмах, которые подобны полупрозрачной картотеке следов, зафиксированных в разные моменты времени [6]. Фиксация этих следов во время звучания музыкального произведения осуществляется с помощью оперативной памяти. Поэтому именно к ней на первом этапе работы над музыкальным произведением предъявляются повышенные требования. Кроме того, огромную роль в процессе создания симультанного музыкального образа играют знания, умения и навыки, хранящиеся в долговременной памяти музыканта-исполнителя. Создать симультанный музыкальный образ такого сложного музыкального произведения, как, например, соната, без знания общих особенностей сонатной драматургии, а также без умения применять эти знания к конкретному воспринимаемому музыкальному материалу невозможно.

От музыкального мышления на первом этапе работы требуется анализ, синтез и обобщение имеющейся информации, а от музыкального воображения – перевод звуковых, а также хранящихся в памяти ощущений других модальностей – на алфавит зрительных образов. Повышенные требования здесь предъявляются к способности создавать пространственно-зрительный образ в условиях дефицита информации.

Если симультанный музыкальный образ произведений изобразительной музыки можно охарактеризовать как картинно-зрительный, то симультанный образ произведений философского склада в большей мере является структурно-зрительным. Создание последнего требует логического осмысления формы, темповых соотношений, ладогармонических структур и т. д. Поэтому на первом этапе высокие требования предъявляются не только к эмоционально-образному, но и к логическому компоненту музыкального мышления и музыкальной памяти.

Существенны требования, предъявляемые на этом этапе к устойчивости и переключаемости внимания.

В связи с тем, что мысленный музыкальный образ – продукт восприятия и творческой переработки музыкальной информации, особые требования на этапе его создания предъявляются к совокупности психических процессов (способностей), обеспечивающих это восприятие и переработку. В роли такой совокупности музыкальных способностей выступает сложное интегральное качество – музыкальность. Высокие требования к музыкальности исполнителя предъявляются и на других этапах работы над музыкальным произведением. При этом на каждом из них эти требования имеют свою специфику.

Библиографический список

1. Кирнарская, Д.К. Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одаренности: автореф. дис. ... канд. искусствовед. – Л., 1989.
2. Сулейманов, Р.Ф. Психология профессионального мастерства музыканта-инструменталиста: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2004.
3. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.; Л., 1947.
4. Дранков, В.Л. Природа таланта Шалыпина. – Л., 1973.
5. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977.
6. Мунипов, В.М. Эргономика: человекоориентированное проектирование техники, программных средств и среды: учебник / В.М. Мунипов, В.П. Зинченко – М., 2001.

Bibliography

1. Kirnarskaya, D.K. Muzikaljno-yazhkovaya sposobnostj kak komponent muzihkalnoj odaryonnosti: avtoref. dis. ... kand. iskusstvoved. – L., 1989.
2. Sulejmanov, R.F. Psikhologiya professionalnogo masterstva muzihkanta-instrumentalista: avtoref. dis. ... d-ra psikhologich. nauk. – SPb., 2004.
3. Teplov, B.M. Psikhologiya muzihkalnihk sposobnosteyj. – M.; L., 1947.
4. Drankov, V.L. Priroda talanta Shalyapina. – L., 1973.
5. Ananjev, B.G. O problemakh sovremennogo chelovekoznaniya. – M., 1977.
6. Munipov, V.M. Ehrgonomika: chelovekoorientirovannoe proektirovanie tekhniki, programmnihk sredstv i sredih: uchebnik / V.M. Munipov, V.P. Zinchenko – M., 2001.

Статья поступила в редакцию 25.11.12

О.М. Куликова, канд. техн. наук, доц., ФГБОУ ВПО Сибирская гос. автомобильно-дорожная академия,
E-mail: aaaaa11@rambler.ru

ВЫЯВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ СТРАТЕГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В статье рассмотрены вопросы выявления психологических закономерностей формирования стратегического мышления у студентов вузов. Автором статьи определены и описаны уровни сформированности данного типа мышления. На основании проведенного эксперимента построена модель влияния составляющих структуры интеллекта по Р. Аткинса на уровень развития стратегического мышления. Данная модель может быть положена в основу разработки педагогических условий формирования стратегического мышления у студентов вузов.

Ключевые слова: неопределенность внешней среды, стратегическое управление, рефлексивный анализ, креативный менеджмент, стратегическое мышление, модели интеллекта.

Сегодня одной из актуальных проблем современной науки является разработка методов формирования стратегического мышления у студентов вузов – будущих руководителей организаций. Это обусловлено повышением уровня неопределенности внешней среды и развитием инновационных подходов в стратегическом менеджменте. В настоящее время стратегическое управление ориентировано на поиск новых возможностей и адаптивных форм поведения сложных систем в динамично изменяющейся внешней среде, что позволяет повысить эффективность деятельности организаций. Также в задачи стратегического управления входит определение способов реакции системы на текущие изменения во внешней среде.

Поскольку изменения во внешней среде происходят спонтанно и неравномерно, то в рамках данного управления разрабатываются модели поведения системы для настоящего момента времени, позволяющие повысить устойчивость и эффективность функционирования организаций в стремительно меняющихся условиях.

Стратегия в данном случае рассматривается как совокупность моделей поведения организации при различных сценариях развития ситуации, повышающие ее устойчивость и эффективность функционирования. Для каждого сценария развития ситуации разрабатывается своя сценарная стратегия [3].

Чтобы обеспечить эффективность развития организации менеджеры различных уровней управления должны обладать сформированным стратегическим мышлением, позволяющим строить достоверные прогнозы и разрабатывать оптимальные модели поведения сложных динамических систем в условиях высокой неопределенности. Для построения оптимальных методик формирования стратегического мышления у студентов вузов необходимо выявить закономерности формирования данного типа мышления.

Цель исследования. Определить уровни сформированности стратегического мышления и построить модель влияния составляющих структуры интеллекта по Р. Атамхауэру на уровень развития стратегического мышления.

Материалы и методы исследования. Исследование по выявлению закономерностей формирования стратегического мышления проводилось среди студентов вузов г. Омска. Исследовалось влияние составляющих структуры интеллекта по Р. Атамхауэру на уровень развития стратегического мышления. Автором статьи разработана методика создания моделей влияния внешних и внутренних факторов на состояние системы. В основе данной методики лежит построение диаграмм «состав – свойство» в барицентрической системе координат с применением регрессионного анализа [4]. Кратко опишем данную методику.

На первом этапе определяется структура модели. В данную структуру входят эндогенные (внутренние) и экзогенные (внешние) факторы. Введем следующие обозначения:

x_i – экзогенный фактор;

x_{i2} - эндогенный фактор;

y_i – результирующий признак;

Эндогенные факторы взаимосвязаны между собой функциональной зависимостью:

$$\sum x_{i\vartheta} = 1 \quad (1)$$

Значения данных эндогенных факторов лежат в диапазоне

$$0 \leq x_{i2} \leq 1 \quad (2)$$

(данный диапазон может быть сокращен исходя из особенностей функционирования системы).

Экзогенные факторы не связаны между собой. Результирующий признак показывает смену состояний системы под воздействием экзогенных и эндогенных факторов.

На следующем этапе строится система уравнений:

$$\begin{aligned}
y &= f(x_1, x_2, x_3, \dots, x_n, x_{1_3}, x_{2_3}, x_{3_3}, \dots, x_{n_3-1}) \\
x_{1_3} + x_{2_3} + x_{3_3} + \dots + x_{n_3} &= 1 \\
a_1 &\leq x_1 \leq \theta_1 \\
a_2 &\leq x_2 \leq \theta_2 \\
a_3 &\leq x_3 \leq \theta_3 \\
&\dots\dots\dots \\
a &\leq x_n \leq \theta \\
0 &\leq x_{1_3} \leq 1 \\
0 &\leq x_{2_3} \leq 1 \\
0 &\leq x_{3_3} \leq 1 \\
&\dots\dots\dots \\
0 &\leq x_{n_3} \leq 1 \\
\ell &\leq y \leq m
\end{aligned}
\tag{3}$$

где y – результирующий признак, получаемый из уравнения регрессии:

$a_1, a_2, a_3, \dots, a_n$ – нижние пределы допустимого диапазона значений экзогенных факторов;

$b_1, b_2, b_3, \dots, b_n$ – верхние пределы допустимого диапазона значений экзогенных факторов;

l, m – верхний и нижний диапазоны значений результирующего признака.

На последнем этапе определяется размерность геометрической фигуры, которая опишет изменение состояния системы под воздействием эндогенных и экзогенных факторов. Размерность геометрической фигуры определяется количеством факторов, описывающих смену состояний системы во времени.

На рис. 1 приведена пространственная диаграмма «состав – свойство» для системы, на изменение состояния которой влияют три эндогенных фактора.

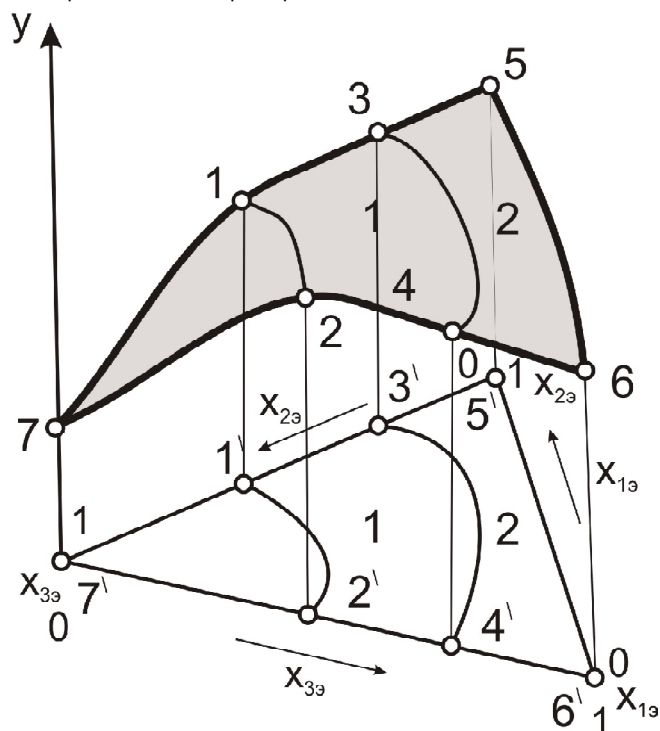


Рис. 1. Диаграмма «состав – свойство» для трехкомпонентной системы

Значение эндогенных факторов определяются в системе барицентрических координат (рис. 2) [4].

Результаты исследования и их обсуждение. Проведено исследование по изучению влияния составляющих структуры интеллекта Р. Атамхуэра на эффективность формирования стратегического мышления у студентов вузов.

Под стратегическим мышлением понимается способность индивида системно и комплексно анализировать внешнюю и внутреннюю среду организации, прогнозировать их изменение и разрабатывать эффективные модели поведения сложных динамических систем в условиях высокой неопределенности, позволяющие сохранять их устойчивость в любой ситуации [3].

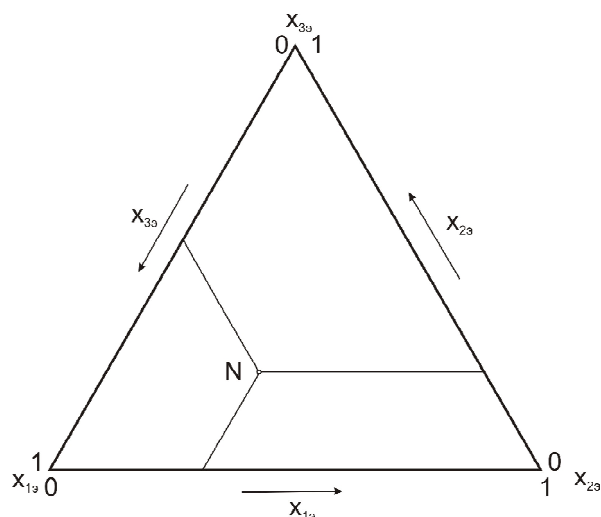


Рис. 2. Определение координат точки, задающей состав трехкомпонентной системы

Выделим три уровня сформированности стратегического мышления:

– *Низкий* (студент способен только выделять ключевые эндогенные и экзогенные факторы и оценивать их влияние на внутреннюю и внешнюю среду организации с применением стандартных эвристических методов);

– *Средний* (студент способен выделять ключевые факторы, оценивать их влияние на устойчивость и эффективность деятельности организации, строить прогнозы и применять стандартные модели поведения сложных систем в различных ситуациях);

– *Высокий* (студент способен применять различные инновационные методы исследования внешней и внутренней среды организации, в том числе и методы имитационного моделирования, на основании полученных результатов может разрабатывать нестандартные модели поведения организаций во внешних условиях, оценивать эффективность и риски).

Уровень сформированности стратегического мышления определялся с применением разработанного авторского теста.

На основании проведенных исследований среди студентов вузов построена система уравнений:

$$\begin{cases} y = 0,28 + 0,36x_{13} + 0,61x_{33} \\ x_{13} + x_{23} + x_{33} = 1 \\ 0,1 \leq x_{13} \leq 0,9 \\ 0,1 \leq x_{23} \leq 0,9 \\ 0,1 \leq x_{33} \leq 0,9 \end{cases} \quad (4)$$

где x_{13} – математический интеллект;
 x_{23} – вербальный интеллект;
 x_{33} – пространственный интеллект;
 y – уровень сформированности стратегического мышления.

Таблица 1

Статистические характеристики уравнения регрессии

Зависимая переменная: y ;				
Метод построения уравнения: МНК;				
Количество наблюдений: 156;				
переменная	коэффициент	стандартная ошибка	t – статистика	p – уровень
a	0,28022	0,005550	12,00951	0,0000
x_{13}	0,60094	0,003750	9,766715	0,0000
x_{33}	1,3045	0,096662	18,00951	0,0000
Коэффициент детерминации		0,811595		
Скорректированный коэффициент детерминации		0,804485		
Стандартная ошибка регрессионного уравнения		0,232587		
Сумма квадратов остатков		2,867125		
F – критерий		114,1541		
P – уровень		0,000000		

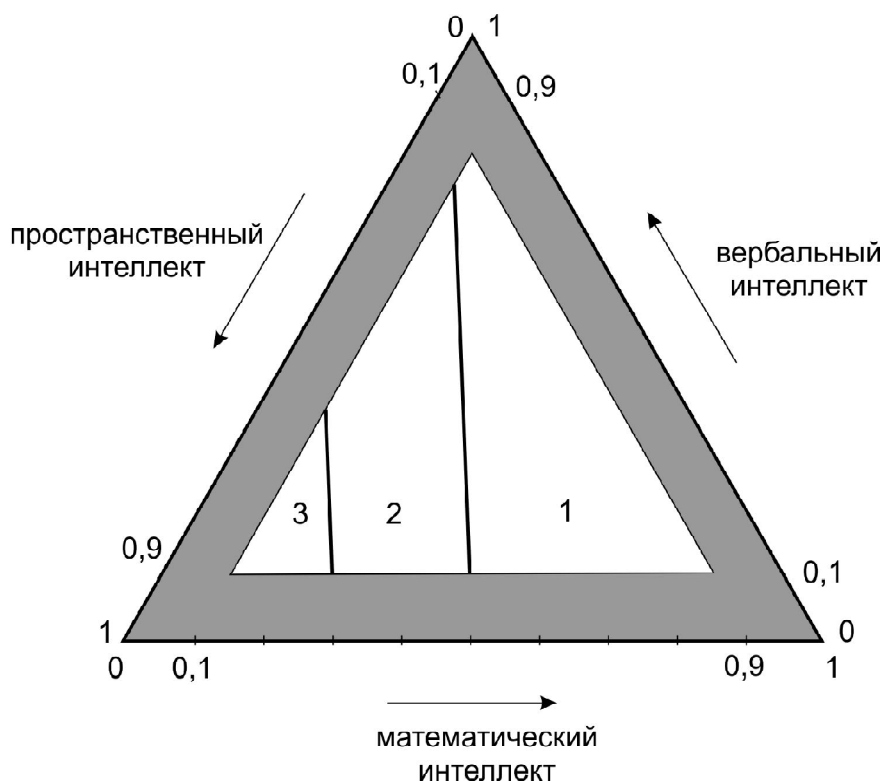


Рис. 3. Диаграмма «состав – свойство», показывающая влияние составляющих интеллекта по Р. Атмхауэру на уровень сформированности стратегического мышления

Статистические характеристики уравнения регрессии приведены в таблице 1.

Диапазон значений от 0,1 до 0,5 соответствует низкому уровню сформированности стратегического мышления, от 0,51 до 0,7 – среднему, от 0,71 до 1 – высокому.

Построенная в ходе эксперимента диаграмма «состав – свойство», показывающая влияние составляющих интеллекта по Р. Атмхауэру на уровень сформированности стратегического мышления приведена на рисунке 3. Серым цветом показаны не-

рабочие зоны модели. Первая зона соответствует низкому уровню сформированности стратегического мышления, вторая – среднему, третья – высокому.

Вывод. Построенная модель влияния составляющих структуры интеллекта по Р. Атмхауэру позволит разработать модель педагогическую формирования стратегического мышления у студентов вузов и определить условия, при которых этот процесс станет эффективным.

Библиографический список

1. Анастаси, А.Н. Психологическое тестирование. – М., 1982. – Т. 1.
2. Афиногенов, Ю.П. Фазовые диаграммы многокомпонентных систем. – М., 2001.
3. Куликова, О.М. Проект программного комплекса для построения сценарных стратегий проектных команд ситуационных центров вузов // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 3 [Э/п]. – Р/д: <http://search.rae.ru/?string=%EA%F3%EB%E8%EA%EE%E2%E0+%EE&type=author&mode=search&selino=1>
4. Куликова, О.М. Геометрическое моделирование процесса усвоения знания студентами – один из путей оптимизации учебного процесса в ВТУЗах // Межвузовский сборник трудов молодых ученых, аспирантов и студентов. – Омск, 2006. – Вып. 3. – Ч. 2.
5. Сизикова, Т.Э. Рефлексивное управление в организации [Э/п]. – Р/д: http://quality.petrus.ru/files/file/f_file/145.pdf

Bibliography

1. Anastazi, A.N. Psikhologicheskoe testirovanie. – M., 1982. – T. 1.
2. Afinogenov, Yu.P. Fazovihe diagrammih mnogokomponentnihk sistem. – M., 2001.
3. Kulikova, O.M. Proekt programmnogo kompleksa dlya postroeniya scenarnihk strategiy proektnihk komand situacionnihk centrov vuzov // Sovremennihe problemih nauki i obrazovaniya. – 2011. – № 3 [Eh/r]. – R/d: <http://search.rae.ru/?string=%EA%F3%EB%E8%EA%EE%E2%E0+%EE&type=author&mode=search&selino=1>
4. Kulikova, O.M. Geometricheskoe modelirovanie processa usvoenie znaniya studentami – odin iz putey optimizacii uchebnogo processa v VTUZakh // Mezhevuzovskiy sbornik trudov molodihk uchenihk, aspirantov i studentov. – Omsk, 2006. – Vihp. 3. – Ch. 2.
5. Sizikova, T.Eh. Refleksivnoe upravlenie v organizacii [Eh/r]. – R/d: http://quality.petrus.ru/files/file/f_file/145.pdf

Статья поступила в редакцию 11.12.12

УДК 159.955

Lubochnikov P.G. FEATURES CROSS TECHNOLOGY AS PSYCHOSOCIAL FACTORS FORMATION STRATEGIC THINKING. The paper deals with the implementation of cross-technology as a socio-psychological factors of strategic thinking. Describes the main concepts and developed structural-functional model of cross-technology in the context of its social and psychological impact on the development of strategic thinking.

Key words: strategic thinking, cross-technology, Situation Centre.

П.Г. Лубочников, канд. психол. наук, доц. каф. педагогики и психологии профессиональной деятельности Сибирского гос. технологического университета, г. Красноярск, E-mail: lubochnikov79@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ КРОСС-ТЕХНОЛОГИЙ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКТОРА ФОРМИРОВАНИЯ СТРАТЕГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В работе рассмотрена реализация кросс-технологий как социально-психологического фактора формирования стратегического мышления. Охарактеризованы основные понятия и разработана структурно-функциональная модель кросс-технологии в контексте ее социально-психологического влияния на развитие стратегического мышления.

Ключевые слова: фактор, стратегическое мышление, кросс-технологии, ситуационный центр.

Формирование стратегического мышления субъекта выступает важной профессионально-педагогической и психологической проблемой, поскольку в приоритетных направлениях развития России особое место занимают образование и здравоохранение в контексте развития человека.

В соответствии с темой нашей статьи, остановимся на характеристике основных понятий, а именно – стратегическое мышление, кросс-технологии и социально-психологический фактор.

Понятие «стратегическое мышление» выступает видовым по отношению к категории мышления, следовательно, оно сохраняет все родовые признаки, при этом приобретая видовые, к каковым относятся: направленность данного мышления на достижение целей, решение тех или иных задач, возникающих в процессе жизнедеятельности, и самое главное – связанных с преодолением внешних или внутренних трудностей. Структурными компонентами стратегического мышления выступают основные мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, отграничение, абстрагирование, аналогия, сравнение), которые в случае описания именно стратегического мышления, начинают комбинироваться в мыслительные стратегии (рефлексия, обогащение, иницирование, гармонизация, ориентирование и другие), направленные на формирование и развитие абстрактных образов, обобщенных категорий (в том числе всеобщих признаков окружающего мира) [1] и выработку совокупности субъективных правил жизнедеятельности в объективном мире с четким формированием жизненных планов личности и реализацией познавательной и преобразовательной функций [2].

В современную психологическую науку вошло новое понятие «кросс-технологии», имеющее родовидовой уровень по отношению понятия «технология». Частица «кросс» заимствована в английском языке, где «cross» обозначает «крест, перекрестие, скрещение, пересечение; пересекать, перечеркивать».

Вместе с тем, некоторые ученые, например, В.А. Филимонов придает этой частице значение взаимодействия [3]. Объединив вышеуказанные точки зрения, мы уточнили понятие кросс-технологии – и обозначили подобным образом такие технологии, внутри которых при взаимодействии субъектов деятельности перекрещиваются (по типу кроссингвера), различные методики (или технологии второго порядка), реализуемые ими констативно, что приводит к синергетически эффективному результату и выполняют когнитивную, эмотивно-аксиологическую и поведенческо-деятельностную функции. Исходя из вышесказанного мы можем сделать вывод, что само стратегическое мышление и то пространство, где мы его развиваем (в нашем случае ситуационный центр), по сути, выступают самостоятельными кросс-технологиями, поскольку в них агглютинируются различные процессы.

Понятие фактор в русском языке имеет два значения – первооснова, первопричина чего-либо, или постоянно действующая сила. Отечественная психолого-педагогическая наука советского времени оперировала информацией о трех факторах развития личности: биологическом (который целесообразнее было бы назвать биогенетическим), социальном и педагогическом. Педагогический фактор выделялся отдельно, поскольку считался основным для формирования всесторонне развитой личности, способным скорректировать влияние остальных факторов. Исследуя факторы развития воображения субъекта в процессе когнитивной деятельности, В.С. Нургалеев объединил социальный и педагогический факторы и выделил внутренне психологический (личностный) фактор отдельно, поскольку нельзя не учитывать в становлении человека его субъектной активности [4]. На основании этой классификации в рамках второго (социально-педагогического) фактора можно выделить отдельные факторы второго порядка и обозначить их социально-психологическим и психолого-педагогическим.

Поскольку стратегическое мышление формируется в социуме и имеет психологический генезис, то можно утверждать, что его формирование и развитие зависит от ряда социально-психологических факторов, одним из которых может выступить кросс-технология.

Ориентируясь на вышеприведенный анализ понятий, обозначенных в названии статьи, мы разработали структурно-функциональную модель кросс-технологии в контексте ее социально-психологического влияния на тот или иной процесс (рис. 1).

Остановимся на анализе данной модели. Кросс-технология формируется в несколько этапов, условно обозначенных в модели буквами А, Б, В. Поскольку указанная технология формируется из совокупности других технологий или действий, на первом этапе, обозначенном буквой А они представлены как индивидуальные и достаточно разрозненные явления психологического и/или социального плана. Стратегическое мышление на этом этапе формируется из совокупности мыслительных действий, наиболее важным из которых выступает абстрагирование от несущественных признаков предметов или явлений, мысленных в понятиях (образах, суждениях). На этапе, условно обозначенном нами буквой Б, происходит их постепенное сближение и перекрещивание, а также обмен какими-то структурными компонентами (по типу кроссингвера в процессе конъюгации в генетике). На данном этапе в структуре стратегического мышления наиболее полно раскрыва-

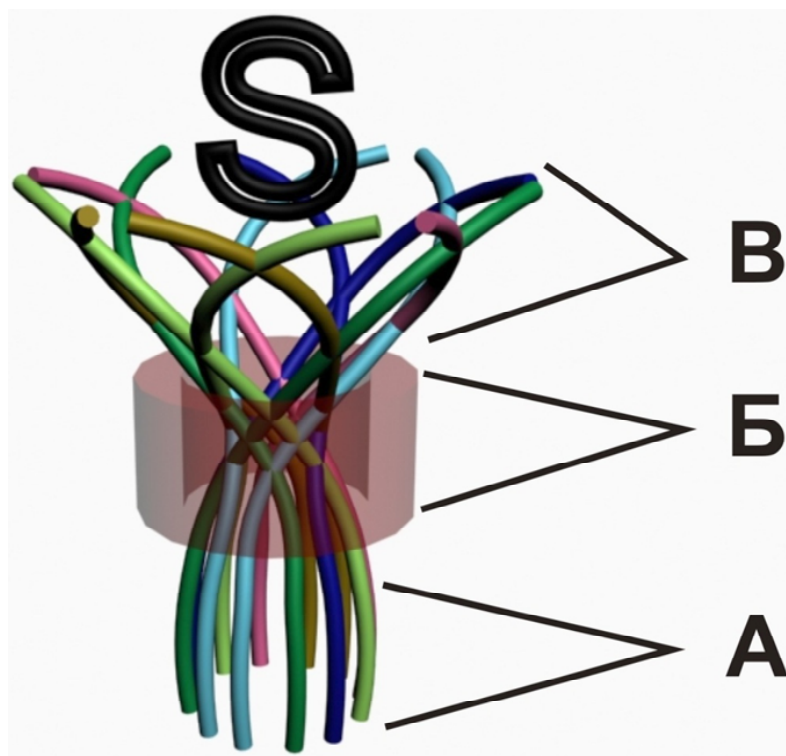


Рис. 1. Структурно-функциональная модель кросс-технологии

ются и комбинируются с другими мыслительные действия анализа и синтеза внутри процессов обобщения и отграничения понятий. Именно на этом этапе и происходит, по сути, первичное формирование кросс-технологии, но нет еще достаточного технологического развертывания, которое происходит на этапе, обозначенном буквой Б и названном нами синергетическим, поскольку наиболее важным моментом здесь выступает так называемый «синергетический эффект» (обозначен в модели буквой S), способствующий не просто соединению индивидуальных технологий, а превращению их в синергетическую систему.

Библиографический список

1. Поляруш, А.А. Единство в многообразии. системный подход к учебному процессу: пособие для учителей. – Красноярск, 1994.
2. Лубочников, П.Г. Развитие образно-логического мышления субъекта в процессе когнитивной деятельности: монография / П.Г. Лубочников, В.С. Нургалеев. – Красноярск, 2007.
3. Филимонов, В.А. Кросс-технологии ситуационного центра // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе: матер. межвузовской научно-методич. конф. – Омск, 2011.
4. Нургалеев, В.С. Развитие воображения субъекта в процессе когнитивной деятельности. – Красноярск, 2007.

Bibliography

1. Polyarush, A.A. Edinstvo v mnogoobrazii. sistemniy podkhod k uchebnomu processu: posobie dlya uchiteley. – Krasnoyarsk, 1994.
2. Lubochnikov, P.G. Razvitiye obrazno-logicheskogo mihsleniya subyekta v processe kognitivnoy deyatel'nosti: monografiya / P.G. Lubochnikov, V.S. Nurgaleev. – Krasnoyarsk, 2007.
3. Filimonov, V.A. Kross-tehnologii situacionnogo centra // Aktualniye problemih prepodavaniya matematiki v tekhnicheskome vuze: mater. mezhvuzovskoy nauchno-metodich. konf. – Omsk, 2011.
4. Nurgaleev, V.S. Razvitiye voobrazheniya subyekta v processe kognitivnoy deyatel'nosti. – Krasnoyarsk, 2007.

Статья поступила в редакцию 12.12.12

УДК 1. 159.955:37.03

Marina I.E., Nurgaleev V.S. EDUCATIONAL SUPPORT STUDENTS IN STRATEGIC THINKING. The paper considers the pedagogical support as a scientific category, and as a set of concrete actions in the context of the development of strategic thinking in the study of technology and cross-situational center as well. Work was performed under the scientific ideas of the psychological school of Siberian State Technological University.

Key words: strategic thinking, cross-technology, Situation Centre, pedagogical support, rendering algorithm.

И.Е. Марина, канд. психол. наук, доц., доц. каф. педагогики и психологии профессиональной деятельности Сибирского гос. технологического университета, г. Красноярск, E-mail: marinaie@yandex.ru;

В.С. Нургалеев, д-р психол. н., проф. каф. психологии Российского гос. университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма, г. Москва, E-mail: sultanis@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ СТРАТЕГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ*

В работе рассмотрена педагогическая поддержка как научная категория и как совокупность конкретных действий в контексте развития стратегического мышления в рамках изучения кросс-технологий и ситуационного центра в том числе. Работа выполнена в рамках идей научной психологической школы Сибирского государственного технологического университета.

Ключевые слова: фактор, стратегическое мышление, кросс-технологии, ситуационный центр, педагогическая поддержка, алгоритм визуализации.

Стратегическое мышление как психологическое явление формируется на довольно поздних этапах онтогенеза, поскольку его развитие связано с преобразованием конкретных мыслительных операций в комбинированные стратегии, что требует специальной работы по поддержанию субъекта в образовательном процессе – то есть педагогической поддержки [1].

Используя основные идеи В.А. Филимонова о ситуационном центре как специфической кросс-технологии [1], рассмотрим психологический аспект педагогической поддержки студентов в процессе стратегического мышления. Для того, чтобы процесс стратегического мышления был наиболее эффективен, запускающим его механизмом является совокупное применение техник логического и образного типа [2]. Этим требованиям отвечает аналитическая визуализация, если ее применять не как метод, а как психолого-педагогическую кросс-технологию.

Аналитическую визуализацию традиционно включают как метод работы в программы личностных тренингов с исследовательской целью. В исследовательских визуализациях обязательно дается установка на запоминание: необходимо собрать материалы (неосознаваемые чувства, побуждения, мотивы; образы фантазии как проекции подсознательных процессов) для

дальнейшего анализа (описание, зарисовка, сбор ассоциаций, «заземление», выводы). И.В. Шевцовой предлагается следующий алгоритм данного метода: 1) подготовка к погружению (расслабление, работа с телом); инструкция на запоминание; 2) перенесение в знакомое, безопасное место; 3) путь к арене, преодоление препятствий; 4) арена – наблюдение за описываемыми событиями или пассивное участие в них; 5) ритуал – совершение выбора, получение подарка, нахождение какого-либо предмета; 6) возвращение в безопасное место; 7) выход на поверхность, осознание позиции «здесь и сейчас» [3, с. 15-17].

Мы предлагаем для проработки какой-либо ситуации (проблемы, задачи) через образ с дальнейшим анализом использовать именно «аналитическую визуализацию» как алгоритмическую технологию, включающую следующие этапы: называние, введение, дыхание, визуализация, медитативная визуализация, выход, обратная связь [4].

Данный алгоритм проведения аналитической визуализации осуществляется посредством «наполнения» каждого из этапов (методов) техниками в зависимости от требующей проработки ситуации (проблемы, задачи). Применяя данную технологию, педагог (психолог) осуществляет роль «тренера».

На *первом этапе* при организации и проведении аналитической визуализации стоит учитывать, что: ответственность за контроль отключения телефонов и как следствие устранение тех мешающих факторов, которые можно избежать, лежит на тренере, осуществляющем процесс; решение по использованию тренером обращения к студенту на «ты» или «вы» логично исходит из установленного контакта вне реализуемого процесса, либо на первых его стадиях; основная ошибка проведения данного этапа состоит в отсутствии четкой организации студентов в пространстве тренинга и транспарентных рекомендаций на этот счет.

На *втором этапе* применяются дыхательные техники, которые предназначены для подготовки к расслаблению, а также для поддержания релаксационного состояния в течение всего процесса. Необходимо учесть, что: при переходе к данному этапу следует дать инструкцию с рекомендательной позой, необходимой для дальнейшей работы; при необходимости следует отдельно проработать переключение внимания с внешних факторов, а так же собственных мыслей на дыхание и ощущения в теле; основная ошибка организации и проведения данного этапа заключается в отсутствии повторений с установками к концентрации на собственном дыхании и ощущениях тела.

На *третьем этапе* используется метод визуализации как «инструмент» при построении соответствующих образов и при этом стоит учитывать, что, работая с образами, на чем основаны техники визуализации, необходимо давать время как на представление образов, их проживание, так и на выход из них. Основные ошибки организации и проведения данного этапа: отсутствие подготовки студентов к работе с образами; в визуализации упор сделан на одну конкретную модальность; не завершенность визуализации; использование при построении образов труднопроизносимых и тяжелых для восприятия понятий; используемая музыка не соответствует содержанию реализуемого на данном этапе «текста».

Четвертый этап предполагает медитативные техники, которые подключаются к третьему этапу, «сливаясь» с ним, позволяют более эффективно усваивать такой метод как «установки». Стоит учитывать, что основной ошибкой организации и проведения данного этапа является неверно сформулированные и не соответствующие цели установки, которые занимают важное место при проведении медитативных техник.

На *пятом этапе* происходит выведение человека из состояния расслабленности, что необходимо осуществлять постепенно, заменяя его состоянием активности. При организации и проведении данного этапа стоит учитывать, что применять установки необходимо с использованием глаголов совершенного вида. Кроме того, основной ошибкой организации и проведения данного этапа является резкое и слишком быстрое выведение человека из состояния расслабленности.

Шестой этап предполагает обратную связь, что обязательно для исследования и сбора соответствующей информации. Ключевым моментом на данном этапе являются опросы для обсуждения, предлагаемые тренером, которые соответствуют цели: прорабатываемой ситуации (проблеме, задаче). Вместе с тем, необходимо учитывать, что основной ошибкой организации и проведения данного этапа является отсутствие обратной связи вообще или однозначность высказываний тренера и категоричность выводов по результатам проведенного процесса (нарушение принципа интерпретации).

Апробация данного алгоритма проходила на базе Центра социально психологической помощи Сибирского государственного технологического университета (г. Красноярск). При оказании педагогической поддержки студентам в процессе стратегического мышления с использованием описанной выше технологии, наблюдались следующие результаты: расставление приоритетов в рамках прорабатываемой ситуации (проблемы, задачи); осознание прорабатываемой ситуации (проблемы, задачи); прогнозирование результатов (в том числе проверка на «экологичность» с оценкой преимуществ и недостатков планируемых шагов); поиск и активизация личностных ресурсов для решения прорабатываемой ситуации (проблемы, задачи).

Таким образом, осуществляя педагогическую поддержку с применением психолого-педагогических кросс-технологий, педагог (психолог) не навязывает студентам свое видение, а позволяет им самоопределиваться, создавая условия для саморазвития.

* Настоящая статья выполнена в рамках научно-исследовательской работы «Поддержка развития внутрироссийской мобильности научных и научно-педагогических кадров путем выполнения научных исследований молодыми учеными и преподавателями в научно-образовательных центрах в области психологических и педагогических наук» Шифр заявки: 2012-1.4-12-000-3011-002.

Библиографический список

1. Филимонов, В.А. Кросс-технологии ситуационного центра // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вуза: материалы межвузовской научно-методич. конф. – Омск, 2011.
2. Нургалеев, В.С. Развитие воображения субъекта в процессе когнитивной деятельности. – Красноярск, 2007.
3. Шевцова, И.В. Упражнения и рекомендации для тренинга личностного роста. – СПб., 2007.
4. Марина, И.Е. Психологическое сопровождение личности, склонной к суицидальным формам поведения. – Красноярск, 2011.

Bibliography

1. Filimonov, V.A. Kross-tekhnologii situacionnogo centra // Aktualnihe problemih prepodavaniya matematiki v tekhnicheskome vuza: materialih mezhvuzovskoy nauchno-metodich. konf. – Omsk, 2011.
2. Nurgaleev, V.S. Razvitiye voobrazheniya subyekta v processe kognitivnoy deyatel'nosti. – Krasnoyarsk, 2007.
3. Shevcova, I.V. Uprazhneniya i rekomendacii dlya treninga lichnostnogo rosta. – SPb., 2007.
4. Marina, I.E. Psikhologicheskoe soprovozhdeniye lichnosti, sklonnoy k suicidal'nim formam povedeniya. – Krasnoyarsk, 2011.

Статья поступила в редакцию 11.12.12

УДК 159

Sokolovskaya I.E., Syrova I.S. SIGNIFICANCE OF THE RELIGIOUS CONSCIOUSNESS IN THE VALUE ORIENTATIONS OF YOUTH OF MODERN RUSSIA. Religious and moral consciousness is the totality of facts psychological life, going on a specific individual psyche. In the process of the formation of religious identity and religious self-knowledge, personal values hierarchy is structured and grounded, which provides a good social adjustment.

Key words: religious identity, religious identity, values, young people in modern Russia.

И.Э. Соколовская, канд. психол. наук, доц. НОУ ВПО «ПСТГУ», докторант каф. социальной педагогики и психологии МПГУ, г. Москва, E-mail: iren3d@yandex.ru; **И.С. Сырова**, студент ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, E-mail: world.dlrow@yandex.ru

ЗНАЧЕНИЕ РЕЛИГИОЗНОГО САМОСОЗНАНИЯ В ВЫБОРЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЁЖИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Религиозно-нравственное сознание представляет совокупность фактов психологической жизни, осуществляющихся в конкретной индивидуальной психике. В процессе религиозной идентификации и становления религиозного самопознания, иерархия ценностей личности становится упорядоченной и обоснованной, что обеспечивает хорошую адаптацию в обществе.

Ключевые слова: религиозная идентификация, религиозное самосознание, ценностные ориентации, молодежь современной России.

Религиозное самосознание – это то, что определяет человека в выборе его собственной, индивидуальной религии. Самосознание, осознание себя в мире и часть мира в себе. Религия, как объединение веры и символизма. Без символизма нет религии, лишь вера и учение. Есть черты в религии, без которых религиозное сознание и самосознание невозможно. Религия, как писал Фейербах, это есть разведение человека с самим собой, отношение к себе как к другому, второму, не-одному, не-единственному, но связанному, соединенному и соотносящемуся. [1, с. 517]. Это не только мораль религиозного индивидуума, но и понимание того, что человек вне морали, он не один, что над ним властвует совесть, «со-ведение». Религия, по мнению С.Н. Булгакова, представляет собой настолько универсальный факт человеческой жизни, что отрицать его невозможно [2, с. 14]. Отрицать ее как общечеловеческий фактор тоже невозможно, религии присущи мораль, нормы, свои ценности, и еще Кант писал, что религия вне морального ее трактования станет идолопоклонством [3, с. 268-269]. Таким образом, можно считать, что религия определяет мораль, хотя мораль и может существовать без религии, как и религия без морали. Одно приведет к страху наказания, а второе к тому, что предположил Кант. Цитируя Фихте, можно точно говорить о том, что религия диктует человечеству свои нормы и морали: «Мораль и религия образуют абсолютное единство: обе устремлены к сверхъестественному, первая – через образ действий, вторая – через образ мыслей... Религия без морали является суеверием, достойным сожаления, как ложная надежда, не способная увенчаться успехом. Мнимая мораль без религии, может быть, помогает вести добропорядочный образ жизни, поступать правильно, уклоняться от зла, но только из страха перед наказанием в чувственном мире, а совсем не из любви к добру, и существует самой из себя...» [4, с. 169]. Мораль, основанная на совести, не может, по его убеждению, быть иллюзорной, так как предохраняет нас от неверных поступков. Вместе с тем Фихте считал, что сила религиозного воображения даёт морали высшую способность к творчеству. «Мораль – говорил он – должна расширяться до религии» [5, с. 209].

С моралью без религии можно договориться, а в целостности своей они образуют культуру и ценности человека. Часть нашего народного и религиозного самосознания определяет уровень нашей культуры и духовности, каждого индивидуально и коллективно. Потому что религиозный опыт мы переживаем как имманентно, так и трансцендентно. Религиозное переживание дает человеку возможность удостовериться в реальности мира, который не доступен другой личности, в силу субъективности данного переживания. Нельзя это чувство приводить к смежности сходных областей жизни духа. С.Н. Булгаков говорил о том, что религия должна иметь как бы свою логику, устанавливать свою собственную достоверность, через око умного видения, проникающего в действительности высшей, куда не доспигает ни умственное, не физическое око [2, с. 18]. О выходе религиозного переживания из стадии субъективности сказал Н.А. Бердяев: «Религия – объективное, вселенское дело, исход из субъективности, из тоски уединенности, реальная связь с объективным смыслом мира, хотя религиозно-объективное, вселенское, есть вместе с тем и наиболее интимное, наиболее индивидуальное наше состояние» [6, с. 233]. То есть, он подвел к тому, чтобы сказать и о внешнем, объективном переживании религии, увидеть этот факт жизни через призму историчности. Внешнее проявление религиозности, так называемый символизм дает возможность увидеть культуру и самосознание эпох, личностей, весь стержень религиозного самосознания человечества, а также то ощущение способности почувствовать совместное, коллективное самосознание дает феноменология религии: письменность, культ, обычай, то, что наряду с личным опытом вводит в познание в области религии, нежели философствование.

Человеку свойственна вера во что либо, особенно молодежи, так как часто не находится духовной и моральной опоры в среде, где требования ставятся все более высокие. Очень точно по этому поводу выразился Гегель, о том, как мышление свойственно только человеку, то ему же свойственна и религия [7, с. 305]. Имеет сходство с выражением Гегеля Альбер Камю, который говорил о том, что человек животное, но религиозное. То есть по сути те, кто приобщен к религии и те, кто считает себя отдаленным от возможных рамок мышления, атеисты и агносты, согласуются в том, что религия свойственна человеку. Их разногласия заключены в том, что для одних это раскрытие сво-

его духа и познание Бога имманентно и трансцендентно, то для других, это низшая стадия, которая отвечает за самосохранение и объяснение необъяснимых вещей без использования логики и эмпиризма. Значит можно уверенно говорить, что существует религиозно-нравственное сознание, состояние, которое не связано с психологизмом, ибо религия есть психологизм в том только смысле, что она представляет совокупность фактов психологической жизни, осуществляющихся в конкретной индивидуальной психике [2, с. 30].

Рассматривая морально-нравственные ценности, мы не пытаемся отрицать другие ценности, которые являются жизненным и мировоззренческим ориентиром молодых людей в нынешнее время, а точнее ориентиром российской молодежи. Можно предположить, что морально-нравственные ценности – этот фундамент ценностной пирамиды, который предопределяет дальнейшие ступени ценностей. В среде молодежи наблюдаются различные ценностные потребности и жизненные позиции, наблюдается возрастание интереса к религии, эзотерическим и экзотерическим учениям. По нашему мнению, невозможно отрицать то, что религиозное сознание может стать «лакомой булочкой» для измерения концентрации ценностных ориентаций молодых людей.

О возрастании религиозного самосознания в современной России говорим не только мы, несколько десятилетий назад это говорил и П. Мокиевский в своей рецензии «К характеристике современных течений» на публикацию А.Н. Бердяева: «Это последнее обстоятельство – интерес, обнаруживаемый к вопросам религии среди прогрессивных элементов общества, есть нечто новое в современном русском обществе... Ставит перед нами два вопроса: во-первых, вопрос о том, почему эти религиозные интересы появились, во-вторых, вопрос о том, что дает духовной жизни нашего общества это новое течение». [8, с. 60], так же и С. Франк писал о характерности для последних десятилетий пробуждения религиозного сознания и религиозных интересов... Что привело к возрождению религиозных учений о душе – ибо религиозное сознание, конечно, прежде всего, ставит вопрос о смысле и назначении человеческой жизни [9, с. 9]. Мы не можем не сказать, что его слова актуальны и сейчас в нынешнее время, когда одним кажется что «Бог умер», а кому-то кажется что идет возрождение религиозности у общества. Франк: «Это религиозное возрождение само по себе можно и нужно только приветствовать. Не говоря уже о том, что оно имеет свою собственную очевидную ценность, оно весьма существенно даже для успеха чисто научного знания, ибо ведет к расширению и углублению человеческого опыта» [9, с. 9]. Франк представляет религиозность и самосознание как синонимы: «Лишь религиозный человек способен иметь подлинное живое самосознание, ощущать в себе «душу живую»; или, быть может, вернее сказать: религиозность и самосознание в этом смысле есть именно одно и то же» [9, с. 9], и тут мы останавливаемся на вопросах П. Мокиевского, но и вносим свои коррективы, пытаясь понять значение религиозного сознания и его влияние на выбор ценностных ориентаций, в частности на выбор молодежи в современной России. Можно уверенно говорить о существенном влиянии религиозного самосознания на личность, рассматривая в качестве примеров жития святых, различных историй восточных учителей, и просмотрев более приближенные к реальности ситуации, примеры реабилитированных людей с различными наркотическими и алкогольными зависимостями, людей с делинквентным, девиантным и аддитивным поведением, заключенных в пеницитарных учреждениях. Этот пример дает возможность увидеть, как изменившиеся ценностные ориентации человека меняют его существование в дальнейшем.

Религиозное самосознание – очень тонкое понятие, особенно в многоконфессиональном государстве. Но все религии схожи практически на 90%, и имеют один стержень – присутствие в религии Бога. Бог – вот основное содержание и основная «категория» религии. Не пытаюсь взять в пример так называемый логический фетишизм и религии «прогресса и человечества». Религия возможна в степени религиозной одаренности человека, без такого органа было бы, конечно, невозможно то пышное и многоцветное развитие религии и религий, какое мы наблюдаем в истории человечества, а так же и все ее своеобразие [2, с. 31]. Макс Мюллер замечает, что формулой религии становится: «Недостижимое, непостижимое, непреодолимое, невыразимое, не именуемое» [10]. По своей сути, описательное божество, но какую роль это играет в выборе ценностных ориента-

ций молодежи нашей страны? На протяжении веков у нас было привито религиозное самосознание, которое являлось стержнем в выборе идеалов, последующие годы ценности остались практически идентичными, но изменилось божество, произошло обоготворение государства, режима и идеологии, в дальнейшем произошел советский развал и идеология, на которой выросло не одно поколение, была разрушена. В постсоветский период молодежь осталась в стороне. Культ потребительства, пропаганда западного образа жизни, неотфильтрованный поток информации со стороны СМИ, наводнившие страну экстрасенсы, колдуны, мистики и эзотерики, готовые решить любую проблему и вернуть ту ценность, в которой нуждаются молодые люди. И для молодежи есть опасность принять на веру знания, которые разрушат личность. Но те знания и чувства, которые доступны в духе религии, те чувства, которые он не может постигнуть ни в науке, ни в этике, ни в эстетике, может стать путем к религии. Опасность потерять жизненный ориентир в вопросах, на которые сложно ответить, но в ответах на которые нуждается молодежь: смысл жизни, существования, что такое счастье, как почувствовать себя счастливым, что такое любовь, что такое душевное благополучие. Все эти вопросы и утверждения неоднократно можно встретить на молодежных форумах и на страницах пользователей просторов интернета. Когда возникают такие вопросы, личность более всего подвержена искажению внутреннего стержня, искривлению своих ценностей и идеалов, и наиболее уязвима – молодежь. Стержень, выбранный человеком, но не имеющий духовного подкрепления, может стать результатом сломенного духа... И в этот момент можно теоретически вывести, что существуют преимущества религиозного самосознания, своей идентичности в этой среде. Стоит постараться выяснить, какое значение имеет это религиозное самосознание.

На глобальном уровне религиозное сознание дает основные ответы на вопросы Бытия: 1) абсолютное основание мира; 2) абсолютное существо, которое лежит в основе феноменального мира; 3) абсолютная цель мира, к которой стремится мировой процесс; 4) носитель и источник морально-нравственного миропорядка [11, с. 4-5]. На личном уровне каждый носитель веры решает сам для себя, что она значит для него. Для кого-то религия становится панацеей, для кого-то средством чего-либо, для кого-то опиумом, смыслом и просто ответом на свой перманентный вопрос. В традиционных мировых религиях, существует чувственность и осознание своей чувственности, принятие божества с особым чувством и приписывание чувств феноменальному творцу. Все это познается чувственно и умозрительно, через феномен и ноумен.

Религиозное самосознание дает возможность предугадывать действия верующего человека, он как бы становится предсказуемым, так как, проследив за Его учением и заповедями, мы можем понять, по каким принципам Он поступает и чему следует. Выбирая религиозное самосознание, мы как бы предписываем ценностный кодекс человеку, при выборе любой религии, на первом месте и высшем будет стоять Бог, а далее уже по догматическим ориентирам. Но, известно, что человек верующий находится вне-морали, он аморален, так как он выше закона морали. Совесть, понимание того, что кто-то над тобой есть и над тобой есть закон – это то, что является главным критерием, пониманием и того, что закон внутри самого человека и закон людского бюрократического общества вне силы над ним, это понимание полной свободы и выбора. Мораль без смысла теряет свою ценность, а мораль становится тем, что поддерживает его, все морально-нравственный действия приходят к человеку не только от любви к морали или человеку, но и из любви к Богу. «Сердце имеет свои законы, которых не знает ум», сказал Паскаль [12, с. 532]. То есть вера – это путь знания без доказательств, все-логического достижения, все-закона причинности и его убедительности, это призыв «будь безумным, чтобы быть умным» [13]. Чтобы понимать влияние самосознания на ценности, надо попробовать понять, как познает Бога человек верующий. Неоднократно выше мы говорили об этом, но стоит отметить, что вера не приходит спонтанно или большими религиозными рывками души, этот путь религиозного самопознания и религиозного подвига, он вне собственной досягаемости для человека, к нему можно стремиться и рваться, но нельзя планомерно, методически приходить. Путь религиозный в этом смысле необходимо является путем чуда и благодати [2, с. 37]. Поэтому нет никакого метода познания Бога, каждый в личном опыте переживает свой переход от неверия к вере, и границы этого времени стираются. Понимание своего и мирового бытия не кончается мыслью о трансцендентном, оно им начинается, путь саморефлексии приобретает свою новизну, так как границы в рели-

гии стерты, она не только отвечает на вопросы, но и еще больше порождает их. Вера приходит к человеку не спонтанно, к ней приходит тот, кто желает ее найти, это подтверждает слова евангелия: «Царство Небесное силою берется» [14]. Человек как бы силится выйти за рамки привычного видения, за рамки себя и своего эгоизма, подняться выше себя. В этот момент можно говорить о порождении самосознания и самопознания, о саморефлексии.

Каждому верующему любой конфессии близка молитва, деятельностное проявление, без которого религия невозможна. Молитва – это момент диалога с Творцом, общение с собой в мире и вне мира. Религиозный человек, имеющий крепость в вере, не будет чувствовать себя одиноким или покинутым, если не брать на тот момент ослабление в вере и приход к безнадёжному неверию. Учения о молитве и наставления в христианской литературе неисчерпаемы, однако этот драгоценный материал почти не тронут и не изучен. Факт молитвы – должен быть оценен со всем своим значением, так как это является индикатором религиозного восприятия, она способствует эстетическому суждению, восприятию прекрасного и порождению воли в этике. В этот момент приходит некое откровение, возрастание веры и уверенности в своей вере, в этот момент приходит не вера в Бога, а доверие Богу. «Вера всегда есть следствие откровения, опознанного за откровение; она есть созерцание факта невидимого в факте видимом; вера – не то что верование или убеждение логическое, основанное на выводах, а гораздо более. Она не есть акт познавательной способности, отрешенной от других, но акт всех сил разума, охваченного и плененного до последней его глубины живою истиной откровенного факта. Вера не только мыслится или чувствуется, но, так сказать, и мыслится и чувствуется вместе; словом, она не одно познание, но познание и жизнь» [15]. Понимание важности и глубины веры человека религиозного дает нам понять, как важно осознать влияние религиозного самосознания на ценностные ориентиры, как важно, чтобы они не заблудились в различных мистических верованиях или оккультных практиках, так как не знаем, какой культ они в себе несут. Важно понимать, что религия сама по себе несет определенные ценности. На протяжении многих веков православное учение прививало ценности семьи, ценности духовные, ценности милосердия, сопереживания.

С.Н. Булгаков писал о том, что вера получает жизненное значение, поскольку становится предметом деятельной и живой веры, надежды и любви, регулятивом религиозной жизни [2, с. 45]. Вера без дел мертва, как говорил апостол Павел в одном из посланий. Человек верующий становится уверенным в завтрашнем дне, так как эти слова подтверждаются любым учением, что Бог позаботится сам о тебе завтра, что все происходит в этом мире и сменяет друг друга, что это все внешнее, что то, что вне внутренней твоей жизни имеет второстепенное значение, в этот момент можно подумать, что сознание определяет бытие человека. Поэтому все бытовые стимулы остаются важными, но на втором плане, они больше не тревожат молодого человека своей неопределенностью. Принятие своего выбора и свободы воли приучает человека к ответственности за свои поступки, что в дальнейшем при приобретении семьи и жизни в ней, дает свои положительные результаты, так как дает чувствовать ответственность за себя и за того человека, который рядом. Молодой человек, который идентифицирует себя с христианским догматом, приобретает не только ответственность за что-то, но и полноценное понимание любви и терпения, так как главная задача мужчины в семейной жизни любить жену так, как Христос возлюбил церковь [16], детям предписано почитать своих отца и мать, женам и мужьям быть верными друг другу, не покидая друг друга. Поучение людей к альтруизму и стяжанию даров духовных, а не материальных, ведь не исключено, что часто материальные ценности могут затмевать желание приобрести дар более высоко духовный. Эти все качества можно приписать и нерелигиозному человеку, но отличие в том, что нерелигиозный человек это может делать из личных и внутренних побуждений, но человек с религиозным самосознанием и идентификацией, фактически рефлексировать это состояние и даже находясь в негативном состоянии, будет стремиться выполнить эти предписания, так как в прошлом имеет значение пережитый религиозный опыт. Ценностная ориентация семейного благополучия важна в современном обществе, и религиозное самосознание подкрепляет и вносит смысл в то, что всегда казалось естественным, но могло кончиться при первом разочаровании у молодого поколения.

Долголетие и крепость семьи, ценности семьи, сейчас они имеют значение, но лишь то, что молодые люди живут вместе до тех пор, пока их объединяет всеобщее чувство комфорта-

ти, потребление и отдача внимания, но как только это заканчивается и молодежь вступает в кризисный период предбрачных или брачных отношений, то семьи имеют выраженную тенденцию к распаду, не имея стержня и основания оставаться далее друг с другом. В подобных ситуациях молодежь верующая пытается держаться из последних сил, понимая, что изначально брак имеет трудные последствия и требует терпения. Не только догматы, но и учения, и опыт церкви показывает изначально, что то, что привыкли видеть молодые люди на страницах романов и в романтически-трагическом кинематографе, является подменной, что приятие и поднятие семейных ценностей на высокую ступень – это труд многих лет, который не исчерпывается внешними стимулами, а ресурсом является собственный дух и поддержка высшего, духовного предназначения.

Это может подтвердить и Мартин Бубер, внося свое понимание о институтах современности: «Институты – это то, что «вовне»: там человек преследует всевозможные цели, работает, совершает сделки, оказывает влияние, становится предпринимателем и конкурирует с другими, организует, хозяйствует, служит, проповедует. Это до некоторой степени упорядоченная и, более или менее, согласованная структура, где дела идут своим ходом благодаря разносторонним усилиям человеческих мускулов и мозга. Чувства – это то, что «внутри»: здесь человек живет и отдыхает от своей деятельности в институтах. Институты – сложный форум, чувства же – своеобразный будуар, где никогда нет недостатка в развлечениях. Но, молодежь часто желает скрасить свои внешние институты, образовать из них общественную жизнь, а из чувств, сделать жизнь личную. И в этот момент, молодежь начинает подменять ценности, играть с личной жизнью своей и тех, кто находится рядом, пытаются обновить институт семьи чувственно и общественно, где брак перестает быть так называемым фактом любви, где истинная общественная и истинная личная жизнь – это два образа связи. Для их становления и существования необходимы чувства, изменяющие содержание, и необходимы институты, постоянная форма» [17, с. 55]. О половой морали говорил Н.А. Бердяев, что очень трудно рационально морализировать тайну пола, что всякая любовь есть уже сфера религиозной мистики. Мы упираемся в этой сфере в тайну и таинство. Проповедь естественной морали или моральной естественности посягает на религиозное таинство брачной любви [6, с. 243-244]. Там же он писал о заблуждении индивидуализации любви, так называемого Эроса, тонкий продукт мировой культуры. Религиозное самосознание человека дает твердый стержень и обоснованность решений, так как все рассматривается через призму догматического учения.

Терминальные и инструментальные ценности, варьируют уже от интересов личности, но по местным исследованиям можно проследить, что ценности инструментальные и терминальные имеют второстепенное значение, но не для каждого верующего, так как у некоторых преобладает символизм над философией религии, но тип личности рефлексивный, философствующий принимает образ веры ближе к духовному стяжанию.

О смысло-жизненных ориентациях, Н.А. Бердяев в письме о теократии, пишет: «...религия – начало, преображающее жизнь, философию, общественность, искусство, преодолевающая всякую отвлеченность и ограниченность частей, она богатое бытие. Для человека религиозного все в жизни приобретает смысл, а не лишается смысла. В религиозных переживаниях все постигается в высшем своем предназначении, за эмпирическим человеком прозревается его вечный образ, абсолютное по своему значению лицо... Религия повышает ценность жизни, а не понижает, открывает глаза на все подлинные богатства мира, а не отвращает от них» [6, с. 261-262]. М.М. Тареев пишет, что идея

нравственного развития немыслима без идеи верховной цели [18, с. 235]. Возвращение к моральным ценностям, наводит мысли о том, что это предопределяет дальнейшие действия человека. Религиозное осознание предотвращает многие соблазны в различных институтах жизни человека, работая на предпрятиях, он скорее не обманет, нежели обманет. Имея семью, он скорее останется там, не смотря ни на что, так как стремится к глубинному пониманию первопричин, не только бытия, но и своих мотивов, мыслей и действий.

После проведения психологических опросов у верующей молодежи, мы наблюдаем тенденцию возрастания духовных потребностей, морально-этических... Поставив как ценностную ориентацию «дар – любить», огромное количество верующей молодежи выберут этот дар. Но не в примитивном смысле значения, которое сейчас использует общество, а в том, которое имеет место в писании и авторитетно-догматическом богословии, дар в высшей любви – «агапе», всепрощающей, милосердной и долготерпеливой, где обычное товарищество и «филиос» переходит эту границу и принимает образ жертвенности и самоотдачи, но стоит поставить в утверждение не только дар – любить, а любовь к противоположному полу, внимание противоположного пола... И интерес к этому утверждению пропадает, молодые люди даже не пытаются его выбрать. Те, кто уже успел завести семью, на последующие места ставят важность семьи или равноценно этой важности стоит – саморазвитие. Духовное, молитвенное, личностный рост... Так, имеет место и самоактуализация молодежи, которая просматривается через призму веры.

Самодисциплина верующего воцерковленного человека ведет к актуализации и мотивации своих потребностей, поскольку религия требует от верующих послушания, выполнение обрядовой стороны, которая со стороны обычной нравственности абсолютно не нужна. Любые ценностные ориентации молодых людей в рамках религиозного сознания приобретают идею сверхсовершенства, стремление довести до идеализации и превосходства обычные ценности, – задача, которая выше обычных этических запросов общества.

Религиозное самосознание ставит планку ценностным ориентациям человека, в особенности молодежи нашей страны. В настоящее время можно заметить разрушение духовных идеалов, связанных с естественными потребностями общества в крепких семьях, воспроизводстве населения, наблюдается обесценивание многих идеалов, которые держались тысячелетиями. Религиозное сознание позволяет молодым людям задуматься о своих личных ценностях, о ценностях своего прошлого, на котором выросло великое поколение людей, готовых ставить идеалы человечеству, и о своем будущем. Понимание исторических и социокультурных смысловых нагрузок религии усиливает стержень своих ценностных ориентаций и, несмотря на ослабление или усиление веры или религиозности, сохраняют свою значимость.

В процессе религиозной идентификации и становления религиозного самопознания, иерархия ценностей личности становится упорядоченной, обоснованной и приобретает свою закономерность, к вопросам этим они более не возвращаются, так как появляется четкая граница между понятиями добра и зла, о том, что позволено делать, и что не позволено. Четкое распределение того, что полезно ему и что менее полезно, понимание и распределение таких простых вещей ведет человека к уверенности в том, что он делает, у него нет тревоги по поводу того, правильно ли он это делает, потому что в сознании сформирована точная и предсказуемая ступень ценностных ориентаций, где верующий способен отвечать «да» и «нет», осознавая последствия.

Библиографический список

1. Фейербах, Л. Избранные философские произведения. – М., 1955. – Т. 2.
2. Булгаков, С.Н. Свет невечерний. – СПб., 2008.
3. Философия Канта и современность. – М., 1974.
4. Fichte, J.G. Appellation an das Publikum. Werke. V.209, ausgew. W.III.
5. Fichte, J.G. Samtliche Werke. V. 209.
6. Бердяев, Н.А. Новое религиозное сознание и общественность. – М., 1999.
7. Гегель, Г.В. Философия религии. – М., 1975. – Т. 1.
8. Мокиевский, П. Русское богатство // Богословский вестник. – 1908. – № 2.
9. Франк, С.Л. Реальность и человек. – М., 1997.
10. Мюллер, М. Естественная религия. Лекция II. – Лейпциг, 1890.
11. Hartmann, E. Die Religion des Geistes. 3-te Aufl.
12. Pascal, B. Oeuvres completes. Paris, 1963.
13. I Кор.3, 18.
14. Мф. 11, 12.
15. Хомяков, А.С. Сочинения. – М., 1907. – Т. 2.
16. Еф. 5:25.

17. Бубер, М. Два образа веры. – М., 1999.
18. Тареев, М.А. Религия и общественность // Богословский вестник. – 1909. – Т. 2.

Bibliography

1. Feyjerbakh, L. Izbranniye filosofskie proizvedeniya. – M., 1955. – Т. 2.
2. Bulgakov, S.N. Svet nevecherniy. – SPb., 2008.
3. Filosofiya Kanta i sovremennost. – M., 1974.
4. Fichte, J.G. Appellation an das Publikum. Werke. V.209, ausgew. W.III.
5. Fichte, J.G. Samtliche Werke. V. 209.
6. Berdyaev, N.A. Novoe religioznoye soznanie i obshchestvennost. – M., 1999.
7. Gegel, G.V. Filosofiya religii. – M., 1975. – Т. 1.
8. Mokievskiy, P. Russkoye bogatstvo // Bogoslovskiy vestnik. – 1908. – № 2.
9. Frank, S.L. Realnost i chelovek. – M., 1997.
10. Myuller, M. Estestvennaya religiya. Lekciya II. – Leypcig, 1890.
11. Hartmann, E. Die Religion des Geistes. 3-te Aufl.
12. Pascal, B. Oeuvres completes. Paris, 1963.
13. I Kor.3, 18.
14. Mf. 11, 12.
15. Khomyakov, A.S. Sochineniya. – M., 1907. – Т. 2.
16. Ef. 5:25.
17. Buber, M. Dva obraza verih. – M., 1999.
18. Tareev, M.A. Religiya i obshchestvennost // Bogoslovskiy vestnik. – 1909. – Т. 2.

Статья поступила в редакцию 11.12.12

УДК 681.3.004.8

Filimonov V.A., Tolstukha S.A. DEVELOPMENT OF FUTURE RESEARCHER'S STRATEGIC THINKING BY COMPLEX OF THE REFLEXIVE ANALYSIS. The potential of the V.A. Lefebvre's theory of reflexive games for development of strategic thinking in the course of training of experts is noted. The software have been created as a Web application. Results of collective examination of the developed software are described. The directions of further researches are specified.

Key words: strategic thinking, theory of reflective games, Web application, training, examination, perspectives.

В.А. Филимонов, д-р тех. наук, проф., с.н.с. Омского филиала Института Математики им. С.Л. Соболева СО РАН, г. Омск, E-mail: trizkin@yandex.ru; **С.А. Толстуха**, асп. каф. ПРИМ, Омского гос. института сервиса, г. Омск, E-mail: serg-al-tol@yandex.ru

КОМПЛЕКС РЕФЛЕКСИВНОГО АНАЛИЗА ДЛЯ РАЗВИТИЯ СТРАТЕГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Отмечен потенциал теории рефлексивных игр В.А. Лефевра для развития стратегического мышления в процессе обучения специалистов. Приведены характеристики комплекса рефлексивного анализа, разработанного как веб-приложение. Описаны результаты коллективной экспертизы разработанного программного обеспечения. Намечены направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: стратегическое мышление, теория рефлексивных игр, веб-приложение, обучение, экспертиза, перспективы.

Стратегическое мышление во многом определяется способностью к рефлексии, возможностью строить модели рассуждений противников и союзников, а также оперировать с этими моделями [1]. Для этого уникальные возможности предоставляет формальный рефлексивный анализ, в особенности разработанная недавно теория рефлексивных игр [2]. Естественным способом реализации является создание программ расчета поведения с использованием этой теории. Такого рода работа сделана, в частности, С.С. Тарасенко [3], однако разработанная программа является собственностью зарубежной корпорации, и недоступна для использования в высших учебных заведениях России. Нами создан программный комплекс рефлексивного анализа, который может быть использован для развития стратегического мышления будущих специалистов [4; 5]. Ниже описаны характеристики и возможности этого комплекса.

Общую схему подхода можно представить следующим образом. Единицей рассмотрения является субъект, модель сознания которого может быть представлена рекурсивной системой. Операндами (переменными величинами, входами и выходами) модели являются характеристики, которые могут быть интерпретированы как влияние, давление, принуждение, намерение, и т.п. Значениями операндов модели являются булевские величины «0» и «1», которые могут быть интерпретированы, в частности, как «зло» и «добро» соответственно. Операторами модели являются операции «сложение/вычитание», «умножение», «отрицание». Используются также символ равенства. Задаётся система правил результатов выполнения операций и определения их последовательности. Техническим приёмом при описании моделей является

параллельное использование эквивалентных представлений: линейная запись с использованием скобок и запись в виде степенных многочленов, табличное и графическое представление структуры взаимодействия субъектов.

Концептуальную схему теории рефлексивных игр можно представить следующим образом.

1. Единицей рассмотрения здесь является группа субъектов, структура которой задаётся графом, где узлами являются субъекты, а рёбрами – отношения между субъектами.

2. Отношения между субъектами могут быть представлены в терминах состояний отношений из заданного дискретного множества таких состояний. В рассматриваемой модели таких состояний два: «союз» и «конфликт».

3. Квалификация отношений производится с точки зрения внешнего наблюдателя. Субъекты могут иметь собственную интерпретацию этих отношений.

4. Каждый субъект потенциально может:

- сделать выбор альтернативы – подмножества действий из приписанной группе универсального множества действий;
- принять решение «не выбирать сейчас» (выбор пустой альтернативы);

- оказаться в ситуации невозможности выбора, в том числе пустой альтернативы, что интерпретируется как состояние фрустрации (полезные здесь синонимы термина «фрустрация» – «безвыходность», «безысходность»).

5. Состоянию фрустрации конкретного субъекта соответствует отсутствие решения у модели ментального выбора этого субъекта.

6. Наличие у модели субъекта единственного «пустого» решения, (т.е. решения «не решать, не выбирать») интерпретируется как нахождение субъекта в *пассивном* состоянии. Наличие непустого решения (возможно, вместе с «пустым») интерпретируется как нахождение в *активном* состоянии.

7. Для каждой альтернативы в результате вычислений определяется, принадлежит ли она к множеству *W* допустимых (выгодных) для индивида альтернатив. Аналогично определяется её принадлежность к множеству *P* альтернатив, допустимых (выгодных) для группы. В модели предполагается отсутствие шкалы предпочтений альтернатив для каждого субъекта и группы в целом, и соответственно, отсутствие оценок для таких предпочтений.

8. Следствием принятой структуры модели является «Принцип запрета эгоизма», который формулируется следующим образом: *субъект не может наносить ущерб группе, членом которой он является, если это является выгодным лично для него*. Принцип не включает жертвенного поведения, при котором выбранный вариант действия невыгоден как группе, так и самому субъекту.

9. В модели различаются процессы выбора и реализации. В частности, выбранным субъектом действия и/или их комбинации, могут быть им реализованы совместно, но могут существовать варианты действий, реализация которых являются взаимоисключающими. Такие варианты не могут входить в одну альтернативу.

Ниже перечислены основные этапы работы с комплексом.

- Перечисление (ввод) действующих лиц – субъектов взаимодействия. Результат – список персонажей.

- Перечисление действий с указанием их свойств (возможность совместной реализации). Результат – список действий.

- Формирование (вычисление) альтернатив, включая пустую альтернативу и альтернативу, содержащую универсальное множество действий. Результат – список альтернатив.

- Перечисление отношений между субъектами. Результат – матричное и графическое представление анализируемой группы.

- Задание для каждого субъекта наборов альтернатив, к выбору которых его склоняет каждый из остальных субъектов, а также и интенция (намерение) самого субъекта. Результат: матрица влияний.

- Контроль и редактирование введенной информации. Результат: подтверждение пользователем заданной конфигурации.

- Запрос на анализ. Результатами являются два списка: а) альтернатив, соответствующий заданной конфигурации, для каждого субъекта и б) список альтернатив, выгодных для группы.

Авторы с признательностью отмечают, что компонент рефлексивного анализа был протестирован в октябре 2011 г. Владимиром Александровичем Лефевром; его замечания позволили исправить некоторые ошибки. Нами была заявлена возмож-

ность открытого бесплатного доступа к приложению, реализующего рефлексивный анализ по адресу <http://reflection.sergal.ru>. С целью выявления недостатков, а также определения направлений модернизации было проведено тестирование с привлечением группы студентов старших курсов. Тестирование было проведено в пять этапов. На первом этапе студентам читалась короткая лекция, в которой были описаны основные положения теории рефлексивных игр В.А. Лефевра и класс задач, решаемых при помощи комплекса. Длительность первого этапа составила 30 минут. На втором этапе группа студентов исполняла роль проектной группы ситуационного центра (СЦ). Группой была поставлена задача, в которой рассматривалась ситуация необходимости выбора линии поведения субъектами, между которыми существуют эмоциональные взаимоотношения. На третьем этапе группа выступила уже в качестве сервисной команды СЦ. Студенты формализовали поставленную ранее задачу в терминах теории рефлексивных игр. Был составлен граф взаимоотношений субъектов, список альтернатив, матрица влияний субъектов друг на друга. Продолжительность второго и третьего этапа вместе составила 15 минут.

Четвертый этап был посвящен непосредственно тестированию комплекса. Студенты ввели в программу полученные на предыдущем этапе данные. Система вернула результат решения задачи, который был быстро и корректно интерпретирован группой студентов. Дальнейшая работа велась следующим образом: в упрощенном виде повторялись второй, третий и четвертый этапы тестирования; то есть, изменялись (либо добавлялись) условия задачи, соответственно, уточнялась модель входных данных, приложение возвращало новый результат. По окончании этапа (длительностью 30 минут), студенты уже имели навык работы с комплексом, они легко составляли новые задачи и быстро интерпретировали результаты. На пятой, заключительной, части тестирования, был проведен обмен впечатлениями с группой студентов. Студенты отметили, что пользоваться комплексом было интересно, придумать и формализовать задачи было достаточно легко. Были также выявлены недостатки интерфейса. Продолжительность заключительной части тестирования — 15 минут.

В целом, тестирование приложения прошло успешно: студенты, до этого не знакомые с теорией рефлексивных игр, после полуторачасового тестирования легко интерпретируют условия и решения существующих задач, а также составляют новые, совмещающие в себе роли как проектной группы СЦ центра, так и его сервисной команды.

Полученные результаты позволяют рекомендовать комплекс рефлексивного анализа для развития стратегического мышления будущих специалистов. Данный комплекс рассматривается как компонент целостной системы поддержки коллективной работы по формированию и реализации сложных проектов, требующих определения возможных стратегий.

Библиографический список

1. Филимонов, В.А. Технологии ситуационного центра для социальной инженерии // Проблемы управления в социальных системах. – 2010. – Т. 2. – Вып. 3.
2. Лефевр, В.А. Лекции по теории рефлексивных игр. – М., 2003.
3. Тарасенко, С.С. Моделирование многоэтапного процесса принятия решений при помощи теории рефлексивных игр // Рефлексивные процессы и управление, 2010.
4. Филимонов, В.А. Рефлексивный анализ и технологии ситуационного центра // Рефлексивные процессы и управление: сборник материалов VIII Междунар. симпозиума. – М., 2011.
5. Толстуха, С.А. Прототип реализации теории рефлексивных игр / С. А. Толстуха, В.А. Филимонов // Материалы Ершовской конф. по информатике (PSI'11): доклады и тезисы. – Новосибирск, 2011.

Bibliography

1. Filimonov, V.A. Tekhnologii situacionnogo centra dlya social'noy inzhenerii // Problemih upravleniya v social'nykh sistemakh. – 2010. – T. 2. – V'ihp. 3.
2. Lefevr, V.A. Lekcii po teorii refleksivnykh igr. – M., 2003.
3. Tarasenko, S.S. Modelirovanie mnoogoetapnogo processa prinyatiya resheniy pri pomothi teorii refleksivnykh igr // Refleksivniye processy i upravlenie, 2010.
4. Filimonov, V.A. Refleksivniy analiz i tekhnologii situacionnogo centra // Refleksivniye processy i upravlenie: sbornik materialov VIII Mezhdunar. simpoziuma. – M., 2011.
5. Tolstukha, S.A. Prototip realizatsii teorii refleksivnykh igr / S. A. Tolstukha, V.A. Filimonov // Materialih Ershovskoy konf. po informatike (PSI'11): doklady i tezisy. – Novosibirsk, 2011.

Статья поступила в редакцию 05.12.12

УДК 159.9

Ulitenko T.V. RESEARCH TEMPORAL PERSPECTIVE IN THE PROCESS APPLICATION OF CROSS-TECHNOLOGIES FOR MODERN STUDENTS. In this work describe the context of innovative activity in education. The article represents the results of the research temporal perspective of the personal students. The declared prototype of the research with application of cross-technologies in higher education.

Key words: temporal perspective, kauzometriya, reflection, cross-technologies.

Т.В. Улитенко, ст. преп. каф. психологии Приамурского гос. университета им. Шолом-Алейхема, г. Биробиджан, E-mail: tat-ulitenko@yandex.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ В ПРОЦЕССЕ ПРИМЕНЕНИЯ КРОСС-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

В работе описан современный контекст инновационной деятельности в образовании. В статье представлены результаты исследования временной перспективы личности студентов. Заявлен прототип исследования с использованием кросс-технологий в высшей школе.

Ключевые слова: временная перспектива, каузометрия, рефлексия, кросс-технологии.

Современная ситуация развития российского общества характеризуется изменением норм, идеалов, ценностей. Национальные интересы страны тесно связаны с проектом формирования субъекта, способного создать образ будущего и реализовать его. В связи с изменениями, в высшей школе возникла необходимость обращения к инновационным образовательным стратегиям. Студенческий возраст имеет особое значение в становлении личности. В этот период наиболее активно развиваются нравственные и эстетические чувства, происходит становление характера, овладение мыслительной культурой. Актуальным является поиск внешних и внутренних ресурсов для развития субъектности, самоорганизации, формирования ценностно-целевых структур личности современных студентов. Ориентация в высшей школе на технологии ситуационного центра (СЦ) имеет высокий образовательный потенциал для развития личности и её профессиональных компетенций.

Согласно позиции В.А. Филимонова, ситуационный центр – это пространство, предназначенное для динамического коллективного формирования образа действий. Технологии ситуационного центра являются не только предметом изучения, но и инструментом познания.

Синонимом технологий ситуационного центра являются кросс-технологии (система, состоящая из взаимодействующих компонентов, которые могут интегрироваться различным образом в процессе обучения). Взаимодействующими компонентами являются: а) различные органы чувств (слух, зрение, кинестетика); б) левое и правое полушария мозга (рациональный и иррациональный аспекты); в) члены группы: студенты, эксперты, тренеры; г) различные дисциплины. Кросс-технологии представляют собой универсальные технологии организации коллективной или индивидуальной деятельности. На основе кросс-технологий возможно последовательное развитие рефлексивных способностей (О.С. Анисимов, В.А. Филимонов, В.С. Чернявская). Результатом применения кросс-технологий является информация, характеризующаяся новизной.

Биографическая рефлексия как механизм саморазвития, самоорганизации может способствовать повышению уровня стратегичности субъекта, увеличению протяженности временной перспективы в масштабах жизненного пути личности. Под временной перспективой (вслед за Р.М. Гинзбургом, И.В. Рябикиной, Е.Ю. Мандриковой и др.) мы понимаем представление о будущем, имеющее план. На протяженность временной перспективы указывает хронологическая дальность последнего события в будущем.

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования студентов на основе психобиографического подхода. Основная цель: выявить и описать особенности временной перспективы у современных студентов. Для сбора и анализа эмпирических данных использовался компьютерный вариант каузометрии в Профессиональной версии v2.01 (Professional). Каузометрия предназначена для глубинной диагностики субъективной картины жизненного пути и психобиографических характеристик личности (Р.А. Ахмеров, Е.И. Головаха, А.А. Кроник).

В исследовании принимали участие 165 студентов Дальневосточного региона разных специальностей (113 девушек и 52 юноши) в возрасте от 18 до 23 лет, проживающие в Амурской

области, Еврейской автономной области, Приморском крае, Хабаровском крае.

Анализ результатов каузометрического опроса показал, что в группе студентов-дальневосточников протяженность временной перспективы распределена следующим образом: от одного года до пяти лет выявлена у 62,6% испытуемых; от шести до девяти лет – у 9,3%; от десяти и более лет – у 28%. В целом способность обозреть далекую перспективу самореализации у большинства опрошенных не выражена. Чем дальше человек способен заглянуть в свое будущее, тем больше у него выражены жизнетворческие способности. Скорее всего, студенты испытывают трудности при определении своих жизненных целей и временной перспективы.

В результате каузометрического опроса в группе студентов-дальневосточников по показателю стратегичности выявлено: 97 чел. (59%) «ситуативистов», 58 чел. (35%) – «тактиков» и только 10 чел. (6%) – «стратегов». Сравнительный анализ стратегичности между рандомизированной выборкой студентов-дальневосточников (86 чел.) и группой студентов Татарстана (по t-критерию Стьюдента) позволил выявить общие особенности. Показатель стратегичности у студентов-дальневосточников – 6,5 ед., у студентов Татарстана – 8,4 ед. (различия не значимы). Эти показатели свидетельствуют о невысоком уровне стратегичности у современных студентов.

Выраженность стратегичности свидетельствует о построении широкого горизонта, масштабности замыслов, дальности временной перспективы. Высокий уровень стратегичности указывает на непрерывность времени в масштабе жизненного пути, способность подняться над ситуацией для реализации целей [1]. Важно отметить, что при наличии мотивации уровень стратегичности личности может быть изменен.

В свое время (1995г.) проект развития Хабаровского края через образование и культуру был предложен группой ученых во главе с Е.Д. Бляхером. Данные авторы отметили неподготовленность населения к деятельности в условиях современного общества, его дезорганизованность и отсутствие ясных целей. К сожалению, данная «Программа развития Хабаровского края через образование и культуру» не получила широкого распространения и развития. Однако, на наш взгляд, в современных условиях она не только не утратила своего значения, но ее актуальность только возросла в контексте современного образовательного пространства.

Создание прототипа исследования временной перспективы личности с использованием потенциала технологии ситуационных центров может способствовать формированию активно-рефлексивного отношения к биографии. Цель проекта: поиск в образовательном пространстве внешних и внутренних ресурсов личности для конструирования её временной перспективы.

Идея создания прототипа с использованием кросс-технологий заключается во взаимодействии и интеграции рационального метода (каузометрии) и иррационального метода (арттерапии). Технологии творчества являются неотъемлемой частью работы ситуационного центра.

Характеристики проектного подхода были выделены В.А. Филимоновым: ограниченность во времени (есть начало,

конец проекта и его этапы); осознанность; измеримость; целевая направленность; включенность. Эти характеристики свойственны для проектной деятельности по конструированию временной перспективы личности.

Основу технологии СЦ по В.А. Филимонову составляют 3 блока:

- 1) системный анализ, рефлексивный анализ, эвристика;
- 2) проектирование, экспертиза, презентация;
- 3) три вида функциональных мест сервисной команды (планшетист отвечает за организацию информационного потока на полиэкранах, за создание прототипов моделей в реальном времени коллективного исследования; методолог анализирует информацию, фиксирует противоречия в определениях и высказываниях, организует понимание используемых терминов; игротехник обеспечивает мобилизацию личностного ресурса коллектива).

Важным ресурсом реализации проекта является личная заинтересованность участников осуществлять проектную деятельность. Для формирования личной заинтересованности студентов целесообразно использовать следующие формы работы:

- тренинг «Повелитель времени» (по программе Н.Н. Толстых);
- просмотр и обсуждение видеофильмов: «Трудно быть Богом»; «Стрела времени»;
- работа с притчами;
- работа с использованием рисуночного метода: «Жизненный путь» И.Л. Соломина.

Организация и осуществление проектной деятельности предусматривает:

- подготовку пространства и оборудования (компьютеры, мультимедиа-проекторы, доступ в интернет, принтер, сканер, диктофон, видеокамера, фотоаппарат, маркерные доски, фломастеры);

- формирование проектных групп (по 3-4 студента);
- определение регламента проектной деятельности;
- подготовку сервисной команды (планшетиста, игротехника, методолога);
- формирование психологических портретов проектной группы (когнитивные ромашки, соционика);
- работа с помощью «mind-map» (карт размышлений);
- создание видеофильмов: «Мои миры»; «Метафора жизненного пути»;
- разработка рекомендаций по организации времени жизни;
- анализ, подведение итогов.

Проектная группа наблюдает за изменениями на экране в режиме реального времени коллективной работы. Предполагается перекрестное участие двух команд: одна команда выступает как проектная группа, другая как сервисная. В дальнейшем команды меняются ролями. Разработка прототипа возможна с использованием промежуточных технологий. Также группа организует экспертизу прототипа и подготовку презентации. В процессе проектирования и моделирования возможных вариантов презентации исключается критика. Разрабатывается сценарий демонстрации, используется разнообразный реквизит.

Проект можно реализовать в рамках следующих дисциплин: «Психологическое здоровье: теория и практика», «Психология жизненного пути», «Методы активного социально-психологического обучения», «Психология личности» и др.

Конструирование временной перспективы – непростая ситуация. Не исключено, что для субъекта проектирования создание описанного прототипа это возможность формулирования нового вопроса. Базовым средством при работе над сложными проектами в системе высшего образования могут стать кросс-технологии ситуационного центра.

Библиографический список

1. Головаха, Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – М., 2008.
2. Кроник, А. LifeLine® Professional (компьютерная программа). Версия 4.5. / А. Кроник, А. Пажитов, Б. Левин. Bethesda, MD: LifeLook.Net, 2011.
3. Филимонов, В.А. Кросс-технологии в профессиональном образовании // В.А. Филимонов, В.С. Чернявская // Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2011. – № 3.
4. Филимонов, В.А. Информационные технологии и ситуационные центры. – Омск, 2010.

Bibliography

1. Golovakha, E.I. Psikhologicheskoe vremya lichnosti / E.I. Golovakha, A.A. Kronik. – M., 2008.
2. Kronik, A. LifeLine® Professional (kompjuternaya programma). Versiya 4.5. / A. Kronik, A. Pazhitov, B. Levin. Bethesda, MD: LifeLook.Net, 2011.
3. Filimonov, V.A. Kross-tehnologii v professionalnom obrazovanii // V.A. Filimonov, V.S. Chernyavskaya // Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ehkonomiki i servisa. – 2011. – № 3.
4. Filimonov, V.A. Informacionnihe tekhnologii i situacionnihe centrih. – Omsk, 2010.

Статья поступила в редакцию 11.12.12

УДК 159

Chukhrova M.G., Bragina A.O. **RUSSIAN NATIONAL FEATURES.** The article describes some of the features of the national character, spiritual qualities, strengths and weaknesses of the psychology of the Russian people, through the eyes of philosophers, thinkers, researchers, and their own observations.

Keywords: ethnic characteristics, the character of the Russian people.

М.Г. Чухрова, д-р мед. наук, проф. ФГБОУ ВПО «НГПУ»; **А.О. Брагина**, студент ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, E-mail: mba3@ngs.ru

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ХАРАКТЕРА РУССКОГО ЧЕЛОВЕКА

В статье раскрываются некоторые черты народного характера, духовные качества, достоинства и недостатки психологии русского человека, глазами философов, мыслителей, исследователей, а также собственные наблюдения.

Ключевые слова: этнические особенности славян, характер русского человека.

Первоначально описательное понятие «национальный характер» использовалось в литературе о путешествиях с целью выразить образ жизни народов. В дальнейшем, говоря о национальном характере, одни авторы подразумевали прежде всего темперамент, другие обращали внимание на личностные черты, третьи на ценностные ориентации, отношение к власти и т.п. [1].

По мнению Г.Д. Гачева, национальный характер народа, мысли, литературы – очень «хитрая» и трудно уловимая «материя». «Ощущаешь, что он есть, но как только пытаешься его определить в слова, – он часто улетучивается, и ловишь себя на том, что говоришь банальности, вещи необязательные, или усматриваешь в нем то, что присуще не только ему, а любому,

всем народам. Избежать этой опасности нельзя, можно лишь постоянно помнить о ней и пытаться с ней бороться — но не победить» [2]. Черты характера можно понять лишь в соотношении с общей системой ценностей, зависящей от социально-экономических и географических условий, от образа жизни народа. То же трудолюбие является общечеловеческим качеством, однако комплекс исторических условий влияет на ценностный смысл труда в той или иной культуре.

Первая попытка осмыслить национальный характер русских людей не умозрительно, но опираясь на конкретные сведения о нем, принадлежат философу Н.И. Надеждину. Работая в русском географическом обществе, в 1847 г. Надеждин предложил программу широкомасштабного описания силами самих русских людей «наблюденных и замеченных» особенностей народа всюду, «где только чувствуется Русь». При этом имелось в виду «разбор и оценка удельного достоинства ума и народной нравственности, как оно проявляется в составляющих народ личностях». Программа была разослана по различным губерниям, и добровольные собиратели сведений из числа учителей, чиновников, направляли в Общество сотни рукописей, где описывались умственные и нравственные особенности жителей великой империи. В числе материалов были характеристики языка, быта, особенностей материальной культуры, в которых осели сведения о психическом складе и менталитете русского человека, его «идолов и идеалов» [3]. Спустя полвека, 14 мая 1895 г. И.А. Сикорский в своей речи, произнесенной в торжественном заседании Славянского благотворительного общества раскрывает черты народного характера, духовные качества, достоинства и недостатки психологии славян, акцентируя внимание на том, что славяне вообще и русские в частности отличаются склонностью к внутреннему анализу, в особенности к анализу нравственному, проявляют великую силу в деле нравственного самосохранения. Особо отмечены автором религиозная и расовая терпимость славян. Самыми типическими чертами русского характера И.А. Сикорский назвал: скорбь, терпение и величие духа среди несчастий, — «славянская скорбь имеет свойство охранительного чувства, и в этом кроется ее высокое психологическое значение для нравственного здоровья; она оберегает душевный строй и обеспечивает незыблемость нравственного равновесия» [4].

В отечественной философской и культурологической традиции во всех известных типологиях Россия всегда рассматривалась с позиции исключительности, непохожести на другие культуры, невозможности сведения ее культуры ни к западному, ни к восточному типу, а отсюда делался вывод о ее особом пути развития и особой миссии в истории и культуре человечества. В основном об этом писали русские философы: П.Я. Чадаев, И.А. Сикорский и другие славянофилы, Ф.М. Достоевский. Тема «русской идеи» была важна для В.С. Соловьева и Н.А. Бердяева.

Многие историки, философы, публицисты, начиная с 19 в., посвящали свои работы исследованию русского характера. З.В. Сикевич (1999) пишет о существовании «мифологии русской души», создающейся через исторические аналогии, труды философов, классические романы, искусство, и отмечает, что сегодня «мифологический» подход сочетается с аналитическим, реализующимся через научные исследования [5]. С точки зрения системного подхода П.А. Сорокина, черты нации могут быть поняты как целостная система, причем в ее историческом развитии. Обращаясь к истории русского народа, П.А. Сорокин делает вывод о том, что сознание и культура русской нации изначально основывались на религиозных ценностях, и огромное значение для формирования российского менталитета и культуры сыграло принятие христианства в его восточном (византийском) варианте. Крещение Руси способствовало росту международного авторитета, укреплению дипломатических, торговых, политических и культурных связей с другими христианскими странами [6].

Однако была и обратная сторона: принятие византийского христианства способствовало отчуждению России от Западной Европы. Падение Константинополя в 1453 г. закрепило в русском сознании идею своей особенности, представление о русском народе как о единственном носителе истинно православной веры. Во многом это связано с идеалом православия, сочетающим единство и свободу, воплощаясь в соборном единении людей. При этом каждый человек является личностью, но не самодостаточной, а проявляющейся лишь в соборном единении, интересы которого выше интересов отдельного человека [7].

Немецкий философ В. Шубарт, когда противопоставляет русскую культуру конца западной культуре середины, также видит основу русской души в особенностях православия: «Русской душе чужда срединность. У русского нет амортизирующей средней ча-

сти, соединяющего звена. Между двумя крайностями. В русском человеке контрасты — один к другому впрытк, и их жесткое трение растирает душу до ран. Тут грубость рядом с нежностью сердца, жестокость рядом с сентиментальностью, чувственность рядом с аскезой, греховность рядом со святостью» [8].

В.О. Ключевский в «Курсе русской истории» доказывал, что характер русского народа формировало расположение Руси на границе леса и степи — стихий, противоположных по всем параметрам. Это раздвоение между лесом и степью преодолевалось любовью русского человека к реке, которая была и кормилицей, и дорогой, и воспитательницей чувства порядка и общественного духа в народе. На реке воспитывались дух предпринимательства, привычка к совместному действию, сближались разбросанные части населения, люди приучались чувствовать себя частью общества [7].

Противоположное действие оказывала бескрайняя русская равнина, отличающаяся скудностью красок и однообразием. Человека на равнине охватывало чувство невозмутимого покоя, одиночества и унылого раздумья. По мнению многих исследователей, именно здесь причина таких свойств русской духовности, как душевная мягкость и скромность, смысловая неопределенность и робость, невозмутимое спокойствие и тягостное уныние — так называемая скорбь, отсутствие ясной мысли и предрасположенность к духовному сну, аскетизм и беспредметность творчества.

Развивая идеи Ключевского, Бердяев писал, что пейзаж русской души соответствует пейзажу русской земли. Поэтому при всех сложностях взаимоотношений русского человека с русской природой культ ее был настолько важен, что нашел весьма своеобразное отражение в этнониме (самоназвании) русского этноса. Представители различных стран и народов по-русски называются именами существительными — француз, немец, грузин, монгол и т.п., и только себя русские называют именем прилагательным. Это можно истолковать как воплощение своей принадлежности к чему-то более высокому и ценному, чем люди (народ). Это высшее для русского человека — Русь, Русская земля, а каждый человек — часть этого целого. Русь (Земля) — первична, люди — вторичны [9].

Такое сочетание противоположностей определяло неустойчивость, могло в любой момент взорваться конфликтом.

По Г. Флоровскому: «История русской культуры вся в перебоях, в приступах. Всего меньше в ней непосредственной цельности. Несоединимые и разновременные духовные формации как-то совмещаются и срастаются сами собой. Но сросток не есть синтез. Именно синтез не удавался» [10].

По мнению Бердяева, все эти особенности привели русскую культуру к двусмысленности, бинарности, двойственности, постоянному стремлению сочетать несочетаемое — европейское и азиатское, языческое и христианское, кочевое и оседлое, свободу и деспотию. Будущее приходило тогда, когда для него еще не было условий, а прошлое не торопилось уходить, цепляясь за традиции и обычаи. При этом новое нередко появлялось в результате скачка, взрыва. Этой особенностью исторического развития объясняется катастрофический тип развития России, заключающийся в постоянной насильственной ломке старого, чтобы дать дорогу новому, а потом выяснить, что это новое совсем не так хорошо, как казалось [9].

С другой стороны, двойственность русской культуры стала причиной ее исключительной гибкости, способности приспосабливаться к трудным условиям выживания в периоды национальных катастроф и общественно-исторических потрясений.

Нами проведено исследование особенностей русского национального характера среди студентов новосибирских ВУЗов, всего 100 человек 19-22 лет, методом интервьюирования и путем анкетирования с помощью собственного опросника, содержащего вопросы, раскрывающие характер человека, его привычки, его ценностные ориентации, его отношение к православной религии, отношение к «иногородцам», к другим конфессиям, к власти и государству, к Родине, к наследию предков.

Сравнивая исторические описания характера русского племени и других племен славянской расы (Надеждин Н.И., Сикорский И.А.), мы обнаружили те же основные черты, которые отмечались много веков назад: то же славянское миролюбие и гостеприимство, ту же любовь к труду, те же семейные добродетели, тот же идеализм, патриотизм, ту же славянскую рознь и ту же нерешительность характера, которые отличали большую часть славян в течение тысяч лет их исторической жизни. Потребность в высшей силе и поддержке испытывают более 50% опрошенных молодых людей. Это указывает на неуверенность в завтрашнем дне, на сниженную ответственность. Механизм формирования религиозной идентичности тесно свя-

зан с конструированием социальных общностей, самосознания и самооценки, с социально-психологическими характеристиками личности.

В 1948 г. великий русский мыслитель И.А. Ильин в своем знаменитом эссе «О русской идее» утверждает, что «главное в жизни есть любовь, и именно любовью строится совместная жизнь на земле, ибо из любви родится вера и вся культура духа ... Любовь есть основная духовно-творческая сила русской души. Без любви русский человек есть неудавшееся существо. Цивилизующие суррогаты любви (долг, дисциплина, формальная лояльность, гипноз внешней законопослушности) – сами по себе ему мало свойственны. Без любви – он или лениво прозябает, или склоняется ко вседозволенности. Ни во что не веруя, русский человек становится пустым существом, без идеала и без цели» [11]. Эти мысли очень актуальны сегодня, когда наблюдается повсеместное падение духовно-нравственных идеалов среди молодежи, подмена их прагматизмом, потребительством, иждивенчеством. Необходимо оздоровление самого духа нации, которая, по словам Н.М. Карамзина [12], смелостью и мужеством снискала господство над шестой частью мира и достойна великого будущего. Тонкое чувство славянской натуры, дающее возможность проникать глубоко и видеть вещи в их настоящем свете, делает славянина равно свободным как от сентиментальности, так и от пессимизма, поддерживает в его душе непоколебимую веру в лучшее будущее [4].

Так же, невозможно представить состоявшегося человека без памяти о прожитых годах, поскольку память – это инструмент, посредством чего человек может ориентироваться в существующей действительности только благодаря опыту, накопленному в течение прожитых лет, и также опыту, который человек воспринимает от своих предков: родителей, дедов, прадедов. Человек без знания исторических фактов, зачастую лишается возможности чувствовать себя единой общностью, народом, который живет в унисон с людьми из одного народа. Эта общая память поднимала народ на защиту своих земель от иноземных захватчиков, консолидировала людей в единый организм для защиты общих интересов. Большинство опрошенных считают главной ценностью в жизни семью, детей и родственников, что так же характеризует национальные привычки русского народа.

Однако обнаружили тревожные тенденции, а именно: чувство неполноценности, неуверенности, преклонение перед «западом», искаженное понимание русской истории, слепое сле-

дование навязанным СМИ «цивилизованным» стереотипам, которые противоречат культуре русского народа: обособленность, индивидуализм, соперничество, стремление к наживе. При этом часто отсутствовало чувство гордости за свою принадлежность к русской нации.

Исследование ценностей на уровне культуры, проведенное под руководством профессора Н.М. Лебедевой (Институт этнопсихологии и антропологии РАН) показало, что базовыми ценностями русской культуры, транслирующимися из поколения в поколение, остаются те же: семья, здоровье, настоящая дружба, верность, интеллект, смысл жизни, внутренняя гармония. При этом у старшего поколения актуализированы и интериоризованы (переведены на индивидуальный уровень) ценности, служащие интересам индивида, а у молодого поколения – служащие интересам выживания группы. Старшие стремятся к акцентированию в себе индивидуально-личностного начала, а молодые – коллективного. Это объясняется тем, что время формирования старшего поколения – СССР – когда от личности, индивида мало что зависело и мало что требовалось, и с другой стороны – «постперестроечные» времена – формирование поколения студентов – когда индивидуальные усилия могли изменить жизненную ситуацию. Когда культура переживает значительные социальные изменения, в действие могут вступать механизмы социально-психологической защиты культуры от разрушения – сохранения уникальности и неизменности ее базовых ценностей. Этим объясняется акцентирование базовых ценностей русской культуры на личностно-индивидуальный уровень у молодого поколения – т.е. эти ценности переживаются молодыми людьми как личностно значимые.

Анализ показывает, что современному русскому человеку необходима потерянная в силу исторических, политических и иных обстоятельств национальная гордость, он должен покончить с навязанным ему чувством неполноценности. Тысячелетней героической историей русский народ доказал свое величие. «Будущее покажет мерку для оценки того, что даст человечеству этот удивительный славянский гений с его пылкой верой, с его глубоким чутьем, с его особенными воззрениями на жизнь и смерть, с его потребностью мученичества, с его жадной идеалов», полагал Эрнест Ренан, французский историк и философ [13]. Эта тонкая глубокомысленная характеристика обозначает существенные черты психологии славян и вводит нас в мир новых и старых фактов из жизни великой расы, к которой все мы имеем честь и счастье принадлежать.

Библиографический список

1. Кон, И.С. [Э/п]. – Р/д: http://ru.wikipedia.org/wiki/%CD%E0%F6%E8%EE%ED%E0%EB%FC%ED%FB%E9_%F5%E0%F0%E0%EA%F2%E5%F0
2. Гачев, Г.Д. [Э/п]. – Р/д: http://onlinelibrary.at.ua/publ/knigi/filosofija/gachev_g_d_nacionalnye_obrazy_mira_kosmo_psikho_logos/18-1-0-8
3. Надеждин Н.И. [Э/п]. – Р/д: <http://www.perunica.ru/etnos/1919-nadezhdin-ni-ob-yetnograficheskoi-izuchenii.html>
4. Сикорский, И.А. Черты из психологии славян [Э/п]. – Р/д: http://old-ru.ru/articles/art_50.htm
5. Сикевич, З.В. О соотношении этнического и социального // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1999. – Т. II. – Вып. 2.
6. Сорокин, П.А. Общедоступный учебник социологии. – М., 1994.
7. Ключевский, В.О. [Э/п]. – Р/д: <http://www.kulichki.com/inkwell/text/special/history/kluch/kluchlec.htm>
8. Шубарт, В. [Э/п]. – Р/д: <http://www.kgau.ru/kultura/kulturologiya/Teksti.K/Tekst.sem.6/shubart%206.htm>
9. Бердяев, Н.А. [Э/п]. – Р/д: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Berd/_SydRuss.php
10. Флоровский, Г. [Э/п]. – Р/д: <http://www.vehi.net/florovsky/puti/09.html>
11. Ильин, И.А. О русской идее [Э/п]. – Р/д: http://old-ru.ru/articles/art_9.htm
12. Карамзин, Н.М. [Э/п]. – Р/д: [http://ru.wikisource.org/w/index.php?title=Записка_о_древней_и_новой_России_в_ее_политическом_и_гражданском_отношениях_\(Карамзин\)&oldid=666867](http://ru.wikisource.org/w/index.php?title=Записка_о_древней_и_новой_России_в_ее_политическом_и_гражданском_отношениях_(Карамзин)&oldid=666867)
13. Ренан, Э. Что такое нация? Доклад, прочитанный в Сорбонне 11-го марта 1882 г. [Э/п]. – Р/д: http://www.hrono.ru/statii/2006/renan_naci.php

Bibliography

1. Kon, I.S. [Eh/r]. – R/d: http://ru.wikipedia.org/wiki/%CD%E0%F6%E8%EE%ED%E0%EB%FC%ED%FB%E9_%F5%E0%F0%E0%EA%F2%E5%F0
2. Gachev, G.D. [Eh/r]. – R/d: http://onlinelibrary.at.ua/publ/knigi/filosofija/gachev_g_d_nacionalnye_obrazy_mira_kosmo_psikho_logos/18-1-0-8
3. Nadezhdin N.I. [Eh/r]. – R/d: <http://www.perunica.ru/etnos/1919-nadezhdin-ni-ob-yetnograficheskoi-izuchenii.html>
4. Sikorskiy, I.A. Chertih iz psikhologii slavyan [Eh/r]. – R/d: http://old-ru.ru/articles/art_50.htm
5. Sikevich, Z.V. O sootnoshenii etnicheskogo i social'nogo // Zhurnal sociologii i social'noy antropologii. – 1999. – T. II. – Vihp. 2.
6. Sorokin, P.A. Obthedostupnihyj uchebnik sociologii. – M., 1994.
7. Klyuchevskiy, V.O. [Eh/r]. – R/d: <http://www.kulichki.com/inkwell/text/special/history/kluch/kluchlec.htm>
8. Shubart, V. [Eh/r]. – R/d: <http://www.kgau.ru/kultura/kulturologiya/Teksti.K/Tekst.sem.6/shubart%206.htm>
9. Berdyayev, N.A. [Eh/r]. – R/d: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Berd/_SydRuss.php
10. Florovskiy, G. [Eh/r]. – R/d: <http://www.vehi.net/florovsky/puti/09.html>
11. Iljin, I.A. O russkoy idee [Eh/r]. – R/d: http://old-ru.ru/articles/art_9.htm
12. Karamzin, N.M. [Eh/r]. – R/d: [http://ru.wikisource.org/w/index.php?title=Zapiska_o_drevney_i_novoyj_Rossii_v_ee_politicheskom_i_grazhdanskom_otnosheniyakh_\(Karamzin\)&oldid=666867](http://ru.wikisource.org/w/index.php?title=Zapiska_o_drevney_i_novoyj_Rossii_v_ee_politicheskom_i_grazhdanskom_otnosheniyakh_(Karamzin)&oldid=666867)
13. Renan, Eh. Chto takoe naciya? Doklad, pročitanniy v Sorbonne 11-go marta 1882 g. [Eh/r]. – R/d: http://www.hrono.ru/statii/2006/renan_naci.php

Статья поступила в редакцию 11.12.12

УДК 378:681.3

Filimonov V.A., Shabalin A.M. CROSS-TECHNOLOGIES AS INNOVATIVE DEVELOPMENT TOOL OF STRATEGIC THINKING FOR COMPETITIVE EXPERTS IN THE SPHERE OF INFORMATION TECHNOLOGIES. The problem of preparation of competitive experts in the sphere of information technologies is considered. As an innovative development tool of strategic thinking the cross-technologies of a situational center are offered. Tools of virtualization and universal platforms are considered as important components of the software. Resources of a situational center are used as infrastructure.

Key words: information technologies, training, cross-technologies, tools of virtualization.

В.А. Филимонов, д-р тех. наук, проф., ст. н. с. Омского филиала Института Математики им. С.Л. Соболева СО РАН, г. Омск, E-mail: trizkin@yandex.ru; **А.М. Шабалин**, канд. пед. наук, доц., доц. каф. ПРИМ, Омского гос. института сервиса, г. Омск, E-mail: sham2000@land.ru

КРОСС-ТЕХНОЛОГИИ КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СТРАТЕГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Рассматривается задача подготовки конкурентоспособных специалистов в сфере информационных технологий. В качестве инновационного средства развития стратегического мышления предлагаются кросс-технологии ситуационного центра. Средства виртуализации и универсальные платформы рассматриваются как важные компоненты программного обеспечения. Ресурсы ситуационного центра используются как инфраструктура.

Ключевые слова: информационные технологии, обучение, кросс-технологии, средства виртуализации.

Одна из главных целей учебных заведений высшего образования определена как подготовка конкурентоспособного на современном рынке услуг специалиста, владеющего стройной системой знаний, обладающего способностью к решению профессиональных задач в различных ситуациях. Именно поэтому в последнее время возникла объективная необходимость обращения к проблеме познавательной и профессиональной самостоятельности в области высшего образования. Так, важнейшим фактором, оказывающим воздействие на процесс образования, является развитие рыночных отношений, а также формирование рынка труда, чье влияние находит выражение в создании специальных задач, связанных с развитием науки и технологической революции; в дальнейшей интеграции специальностей технологического профиля и дифференциации специальностей сферы услуг.

Обозначенные факторы выдвигают перед системой высшего образования качественно новые требования к подготовке кадров. Выпускники вуза должны овладеть фундаментальной общеобразовательной и профессиональной подготовкой, которая, в свою очередь, призвана обеспечить профессиональное мастерство, мобильность; способность будущих специалистов быстро осваивать новые технологии, и оперативно переходить с одного вида производства на другое. Всё это предполагает способность строить отношения с производственными коллективами, и уметь определять перспективу, что требует развития навыков стратегического мышления.

Однако, по оценке бизнес-аналитиков, наблюдается дефицит квалифицированных специалистов, потому что уровень практической подготовки у выпускников вуза в целом оценивается как недостаточно высокий, а в некоторой ее части – как абсолютно низкий. К примеру, современные выпускники в области информационных технологий лучше всего разбираются в прикладном программном обеспечении и работе с сетью Интернет, поскольку в процессе обучения ими осваивалось большое количество различных программ и выработались навыки, необходимые для дальнейшей профессиональной жизни. Что же касается стратегического мышления, то здесь возникают серьезные проблемы.

Перечисленное позволяет сделать вывод о том, что для выработки и закрепления практических умений студентов необходимы как различного типа лаборатории, так и комплексные технологии обучения стратегическому мышлению. Для изучения инновационных дисциплин традиционную компьютерную лабораторию использовать невозможно или очень сложно. Именно здесь у студентов наблюдается «перекося» между знаниями и умениями, что и приводит к тому, что будущие специалисты могут оказаться невостребованными на современном рынке труда. Для решения указанной проблемы целесообразно организовать работу студентов в «виртуальных лабораториях» – компьютерных аудиториях с установленными программными продук-

тами, позволяющими эмулировать работу компьютера, вычислительной сети, различных периферийных устройств и т.д. В основе этой работы лежит *виртуализация* как «представление некоего объекта в удобном виде для пользователя, где все подробности реализации скрываются, а сам объект имеет привычные интерфейсы для взаимодействия с внешней (по отношению к нему) средой» [1]. Виртуализация применяется сейчас достаточно широко, что говорит о появлении нового класса программных продуктов – *средств виртуализации*.

Наши многолетние исследования в этой области позволяют сделать выводы о том, что дидактические возможности применения виртуальных машин практически безграничны. Мы считаем данный класс программного обеспечения наиболее перспективным и эффективным средством в обучении информатике конкурентоспособных специалистов 21 века. Нами был разработан и внедрен комплекс лабораторно-практических работ с использованием виртуальных машин по ряду дисциплин информатического цикла [2]. Дальнейшая работа направлена на создание виртуального ситуационного центра, который может служить инфраструктурой для коллективных процессов исследования и обучения [3, 4]. Лидером в использовании ситуационных центров в России является Московский государственный институт международных отношений, в котором действуют три взаимосвязанных учебных ситуационных центра. Однако при этом отмечаются трудности в освоении сложного программного обеспечения этих центров.

Для преодоления этих трудностей обучение в ситуационном центре может быть организовано с использованием кросс-технологий [5]. Рефлексивное мышление, которое является одним из фундаментальных компонентов этих технологий, позволяет ставить и решать задачу формирования стратегического мышления будущих специалистов. Синергетический эффект коллективной работы обеспечивается комплексным применением различных подходов и методов (кросс-технологий), примерами которых являются следующие:

- Кросс-сенсорный : различные органы чувств.
- Кросс-полушарный: рациональный и иррациональный аспекты.
- Кросс-персональный: различные члены группы.
- Кросс-дисциплинарный: различные научные дисциплины.
- Кросс-культурный: различные культурные образцы.

Термин «кросс-технологии» отражает принципиальные особенности подхода — перекрёстное взаимодействие различных систем и процессов. Кросс-технология является вторым слоем (уровнем) интеграции компонентов. Например, взаимодействие зрения и слуха может интегрироваться в процессе обучения с одновременным использованием лево- и правополушарных методов представления информации. Дополнительные возможности развития стратегического мышления обеспечиваются работой специально подготовленной сервисной команды ситуацион-

ного центра в составе методолога, планшетиста и игротехника.

Для достижения баланса «жёстких» и «мягких» методов мы используем концепцию рефлексивного театра ситуационного центра (РТСЦ) [5]. Концепция основана на том, что участники по созданным «жёстким» схемам своего исследования создают варианты художественной реализации сценариев, соответствующих этим схемам. От проектов типа «Станций свою диссертацию» (Dance your PhD – <http://gonzolabs.org/dance/>) РТСЦ отличается разнообразием форматов представления, использо-

ванием полиэкранов, и, главное, рефлексивным комментарием, а также мониторингом процессов исполнения и комментирования как целого. Рефлексивные операции инициируются и выполняются сервисной командой ситуационного центра, а также самими участниками.

В целом коллективная работа с помощью современных средств виртуализации и с использованием кросс-технологий способна сделать молодого специалиста конкурентоспособным.

Библиографический список

1. Гультяев, А.К. Виртуальные машины: несколько компьютеров в одном. – СПб., 2006.
2. Шабалин, А.М. Современные средства виртуализации: особенности функционирования, область применения и перспективы развития. – Омск, 2011.
3. Чернявская, В.С. Технологии ситуационного центра в высшем образовании / В.С. Чернявская, В.А. Филимонов // Территория новых возможностей: Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2011. – №3 (12).
4. Филимонов, В.А. Кросс-технологии ситуационного центра для искусственного интеллекта / Тринадцатая национальная конференция по искусственному интеллекту с международным участием КИИ-2012 (16-20 октября 2012 г., г. Белгород, Россия): Труды конференции. – Белгород, 2012. – Т.4.
5. Мухаметдинова С.Х., Филимонов В.А. Кросс-технологии ситуационного центра в управлении коллективной проектной деятельностью. – Омск, 2012.

Bibliography

1. Guljtyaev, A.K. Virtualnihe mashinih: neskoljko kompjuterov v odnom. – SPb., 2006.
2. Shabalin, A.M. Sovremennihe sredstva virtualizacii: osobennosti funkcionirovaniya, oblastj primeneniya i perspektivih razvitiya. – Omsk, 2011.
3. Chernyavskaya, V.S. Tekhnologii situacionnogo centra v vihssem obrazovanii / V.S. Chernyavskaya, V.A. Filimonov // Territoriya novihkh vozmozhnostey: Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ehkonomiki i servisa. – 2011. – №3 (12).
4. Filimonov, V.A. Kross-tekhnologii situacionnogo centra dlya iskusstvennogo intellekta / Trinadcataya nacionaljnaya konferenciya po iskusstvennomu intellektu s mezhnunarodnim uchastiem KII-2012 (16-20 oktyabrya 2012 g., g. Belgorod, Rossiya): Trudih konferencii. – Belgorod, 2012. – T.4.
5. Mukhametdinova S.Kh., Filimonov V.A. Kross-tekhnologii situacionnogo centra v upravlenii kolektivnoy proektnoy deyatel'nost'yu. – Omsk, 2012.

Статья поступила в редакцию 05.12.12

УДК 37.017.4

Kalyakin V.V., Lopoukha T.L. THE INFLUENCE OF GLOBALIZATION PROCESSES ON THE STATE OF POLITICAL CONSCIOUSNESS OF RUSSIANS. The article is devoted to the problem of the influence of certain aspects of contemporary globalization on the state of political consciousness of Russians. It analyses the content and the ratio of public and political consciousness of the society, the reason for his change of direction of democratic and authoritarian.

Key words: public, political consciousness, globalization.

В.В. Калякин, канд. мед. наук, председатель совета Межрегионального патриотического общественного движения «Наследники Победы», г. Москва, E-mail: nasledniki@bk.ru; Т.Л. Лопуха, канд. пед. наук, доц. каф. психологии, педагогики высшей школы, теории и методики профессионального образования Сибирского независимого института, г. Новосибирск, E-mail: lopoukha@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ ПРОЦЕССОВ ГЛОБАЛИЗАЦИИ НА СОСТОЯНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ РОССИЯН

Статья посвящена проблеме влияния некоторых современных аспектов глобализации на состояние политического сознания россиян. В ней анализируется содержание и соотношение общественного и политического сознания общества, причины изменения его направленности от демократической и авторитарной.

Ключевые слова: общественное, политическое сознание, глобализация.

Политическое сознание – это наиболее значимый элемент общественного сознания. Оно формируется по мере осознания обществом его политических целей и задач.

Общественное сознание – сложный социальный феномен. Сознание общества – это духовная реальность в разнообразии идей, взглядов, представлений, мнений, присущая обществу в исторически конкретный период времени. Понятие «сознание общества» очень близко по своему смысловому значению понятию «общественное сознание», но не совпадает с ним. Эти понятия характеризуют духовную реальность на разных уровнях обобщения. Если понятие «общественное сознание» выработано для обозначения духовной реальности, отражающей общественное бытие [1], вторичной, производной от него, то понятие «сознание общества» охватывает духовную реальность, включенную в бытие, в жизнедеятельность людей.

Виды общественного сознания (политическое сознание, экологическое, нравственное, оборонное и др.) различаются главным образом по предмету и способу отражения. В сознание об-

щества входят прежде всего образования, различающиеся по своему субъекту (сознание нации, сознание этноса или, например, сознание социальной группы), по распространенности в рамках общности (специализированное и массовое сознание), по конкретным состояниям (мировоззрение, мнение, духовная атмосфера, социальные нормы, традиции и т.п.). Сознание общества включает в себя социальные и естественнонаучные знания, которые в силу общественной потребности реализуются в социальной практике и тем самым «внедряются» в сознание масс [2].

Использование понятия «сознание общества» наряду с понятием «общественное сознание» оправданно еще и потому, что оно охватывает и индивидуальное сознание, находящееся за рамками общественного сознания, а также взгляды и представления, привычки и традиции, существующие в новом обществе в качестве рудиментов прошлого. Они не входят в господствующее общественное сознание, но как духовная реальность функционируют в обществе в его отдельных группах.

Сознание общества является, следовательно, более объемным по содержанию. Общественное сознание, отражая данное общественное бытие, наиболее существенно. Общественное сознание, в социальном плане соотношенное с сознанием общества, составляет сердцевину последнего.

Важную роль в общественном сознании имеет его политическая компонента. Политическое сознание – это совокупность абстрактных понятий, чувственных представлений и оценочных суждений, соотносящихся с политической сферой жизни общества. Особенность политического сознания состоит в том, что оно может включать в себя как рациональные, так и иррациональные компоненты. В отличие от иррациональных компонентов, которые формируются стихийно, под влиянием чувств, рациональные компоненты всегда обоснованы и более или менее четко определены. Политическое сознание существует с древнейших времен, фактически – с момента образования обществ, однако, как правило, на первых этапах его существования оно было исключительно иррациональным. Рациональные элементы появились в нем лишь во времена античности, когда философы впервые сформулировали принципы справедливости, добра, общественного блага, на которых, с их точки зрения, должны базироваться государственные системы [3].

Политическое сознание включает в себя:

- теоретические знания: целостные концепции и теории, объясняющие политическую реальность;
- политические нормы и ценности, которые регулируются активностью субъектов политической сферы;
- эмпирические знания, которые отражают непосредственный опыт участвующих в политической сфере людей. Политическое сознание может быть массовым, групповым и индивидуальным.

Массовое политическое сознание – это часть общественного сознания, которая отражает политическую жизнь общества. Оно:

во-первых, является частью общественного сознания. Под общественным сознанием понимают духовные и практические потребности целого общества, осознаваемые если не каждым его членом, то, по крайней мере, их большинством; в более широком смысле общественным сознанием называют представления об обществе, которые разделяются подавляющим большинством его членов;

во-вторых, уже общественного, осознаваемые потребности и представления, которые составляют общественное сознание, не являются исключительно политическими.

в-третьих, далеко не всегда является объективным отражением политической жизни, которое может дать нам наука. Политическое сознание (как и общественное сознание) обычно содержит в себе множество стереотипов и заблуждений, которые представляют политическую реальность в искаженном виде.

Массовое политическое сознание обладает рядом характерных признаков. Прежде всего, необходимо отметить, что, хотя оно и содержит значительную часть рационально обоснованных элементов, его основной особенностью является поверхностность. При сравнении с теоретическим знанием. Общественное политическое сознание формируется в основном за счет внешних, наиболее заметных признаков явлений, не склонно проникать в суть вещей, поскольку тесно связано с повседневными практическими нуждами.

Кроме того, массовое сознание не знает групповых, классовых, имущественных и прочих ограничений. Его носителем является общество в целом, или его значительная часть в виде аудиторий средств массовой информации, участников политических акций и т.д.

Массовое политическое сознание противоречиво. Оно не обладает целостностью, поскольку включает в себя самые разнородные элементы

Групповое политическое сознание – это политическое сознание, носителем которого является не общество в целом, а социальная группа.

Групповое политическое сознание занимает промежуточное положение между массовым и индивидуальным политическим сознанием. С одной стороны, оно не характерно для общества в целом, то есть содержит элементы, которые не разделяются обществом. С другой стороны, оно не ограничивается и индивидуальным уровнем, поскольку его разделяют представители определенной политической группы.

Индивидуальное политическое сознание – это совокупность представлений о политической сфере жизни общества, которое формируется у отдельного индивида в процессе политической социализации.

Поскольку индивидуальное политическое сознание формируется под влиянием общественного политического сознания,

оно может быть противоречивым. Это характерно для периодов социальных перемен.

Все три формы политического сознания тесно связаны друг с другом. Для политического сознания в целом характерно постоянное взаимодействие индивидуального, группового и массового сознания. Индивидуальные политические идеи могут стать общими для социальной группы, а затем, в результате прихода этой группы к власти, – и массовыми. С другой стороны, некоторые элементы массового сознания (например, социалистическая идеология в России) могут сузиться до группового сознания.

Связь между индивидуальным и общественным массовым сознанием в том, что любая идея не может существовать, если ее не будут разделять конкретные люди.

Политическое сознание – преимущественно массовое.

Массовому сознанию посвящено множество публикаций социально-философского характера. Массовым сознанием называют один из видов общественного сознания, который присущ большим неструктурированным множествам людей («массам»). В свою очередь, существуют различные точки зрения относительно понятия «массы». В работе С.В. Туманова представлены следующие подходы к его определению:

– масса как «недифференцированное множество», противостоящее классу или какой-либо иной однородной группе людей. Чаще всего здесь речь идет об аудитории СМИ. Подобный подход характерен прежде всего для Г. Блумера;

– масса как «синоним невежества» рассматривалась Х. Ортегой-и-Гассетом, который видел в культуре свободное выражение жизненных желаний, а в массе – приверженность вульгарному стандарту;

– масса как «механизированное общество». Подобное общество – символ превращения человека в «аппарат», дегуманизированный элемент технологии. В основе данного подхода лежат взгляды К.Г. Юнга и других немецких философов и социологов;

– масса как «бюрократизированное общество». В основе этой позиции лежит анализ расчлененной организации современного производства, которое порождает «функциональную рациональность» с ее управленческой иерархией, сложившейся практикой принятия решений наверху. Она широко изложена в работах классиков западной социологии: Г. Зиммеля, М. Вебера, К. Мангейма, Р. Липса, Д. Рисмана.

– масса как «толпа». Речь идет в основном о психологическом толковании термина, берущего свое начало в концепции «психологии массы» Г. Лебона и получившего продолжение в трудах З. Фрейда;

– масса как «трудящиеся, трудовой народ» характерна для марксизма, в частности для многих работ В.И. Ленина [4].

Массовое сознание представляет собой *надиндивидуальное и надгрупповое по содержанию, но индивидуальное по форме функционирования сознание*. Хотя массовое сознание и реализуется в совокупности индивидуальных сознаний, оно не совпадает с каждым из них в отдельности.

В современной социальной психологии распространена точка зрения, в соответствии с которой массовое сознание включает два уровня: основной (первичный), эмоционально-действенный, и вторичный, рациональный. В основе массового сознания обычно лежит яркое эмоциональное переживание некоторой социальной проблемы, вызывающей всеобщую озабоченность, считает Д.В. Ольшанский [5, с. 20-21]. Это может быть война, революция, масштабный экономический кризис и т.д. Крайняя степень переживания проблемы выступает как системообразующий фактор массового сознания. Такое переживание, проявляясь в сильных эмоциях или чувствах, заслоняет собой все другие, привычные правила жизни – групповые нормы, ценности и образцы поведения. Оно порождает потребность в немедленных действиях, поэтому и определяется как эмоционально-чувственная основа (иногда как «ядро») массового сознания.

По мнению В.Г. Немировского на основе «ядерного», базисного эмоционально-действенного уровня постепенно образуется более рациональный уровень. Он включает различные когнитивные компоненты: общедоступные знания, массово обсуждаемую и разделяемую информацию. По своему психологическому составу рациональный уровень массового сознания имеет более статичные (типа оценок и ожиданий, ценностей и «общих ориентаций») и более динамичные (типа массовых мнений и настроений) компоненты. Он считает, что национальный уровень включает три основных блока:

– блок социальных ожиданий людей и оценок ими своих возможностей влиять на общественную систему для реализации этих ожиданий;

– блок быстро меняющихся мнений и настроений людей, прежде всего связанных с оценками ими текущего положения, лидеров, социально-политических акций и т.п.;

– блок социально-политических ценностей, лежащих в основе уже достаточно осознанного политико-идеологического выбора (например, ценности справедливости, демократии, равенства, стабильности, порядка и т.д., или противоположные им).

При этом рациональный уровень массового сознания рассматривается в основном как отражение сведений, распространяемых через посредство слухов и СМИ [3].

Массовое сознание относится именно к информационному уровню социума, в нем могут быть выделены в первую очередь *рациональные и эмоциональные* элементы. Они существуют на каждом из *трех аксиологических* (то есть ценностных) уровней массового сознания. К первому из них относятся ценности, связанные с переживанием биологических, второму – социальных и третьему – духовных потребностей. В соответствии с принципом минимального универсума В.Г. Немировский выделяет семь уровней массового сознания: парный (семейный); стихийно-групповой (кружок по интересам, очередь, толпа); организационный (по интересам или по решаемым задачам); профессиональный; национальный (этнический); политический (государство, партии); общечеловеческий.

На современное политическое сознание россиян активно влияют многие факторы. Основными из них являются последствия поражения «большой России» – СССР в III Мировой войне [6] и реализуемые США и их союзниками процессы глобализации.

Идеи глобальной экспансии вынашивались в США еще с конца XVIII века. Томас Джефферсон, третий президент США, объявил американский народ «избранным».

О политике гегемонии Соединенных Штатов в свое время откровенно заявлял президент Теодор Рузвельт. «Экспансия – признак и доказательство величия расширяющейся нации, – провозгласил он. – Наша история была историей экспансии, разной на разных этапах. Это объяснение не предмет раскаяния, а предмет нашей законной гордости» [7].

Анализ современной внешнеполитической доктрины США показывает, что она ориентирована на сохранение и закрепление доминирующего положения страны в системе международных отношений в XXI в. Данная доктрина неоднократно находила свое отражение в выступлениях представителей высшего руководства и военной элиты государства. Бывший министр обороны США Уильям Коэн однажды заявил: «Мы не хотим быть вовлеченными в войну на равных условиях... Мы хотим доминировать по всему спектру конфликта, чтобы, если нам придется вступить в борьбу, мы выиграли ее на наших условиях» [8, с. 10-13].

В 2000 г. руководство министерства обороны США поставило задачу «трансформации всех элементов вооруженных сил». Так, опубликованное в 2001 г. «Руководство по оборонному планированию на 2003 – 2007 финансовые годы» предписывало каждому виду вооруженных сил США ежегодно представлять министру обороны обновленную «дорожную карту трансформации». В настоящее время сухопутные силы США уже завершают трансформацию по трем осям: поддержание существующих сил, развитие промежуточных сил и создание армии будущего. При этом был поставлен конкретный срок создания армии будущего – 2010 год [9].

«Стратегическая триада» США по оценкам военных специалистов будет включать наряду с ядерными обычными силами, обладающие повышенными боевыми возможностями. Планы военного строительства США по модернизации сил общего назначения амбициозны. Планируется развивать противоракетную оборону, включая развертывание системы ПРОв Европе, что создает прямую угрозу для России [10]. США продолжают создание эффективной и гибкой оборонной инфраструктуры страны, объединяемой в единое целое современными системами управления, связи и разведки.

Анализ развития процессов военного строительства в США показывает, что его главной целью является обеспечение американского военно-политического превосходства в мире.

Среди большинства серьезных военно-политических аналитиков существует мнение, что правящая элита США не отступит в благоприятных условиях от развязывания мировой войны, считая ее верным путем быстрого достижения глобального господства военным путем с использованием высоких технологий [11].

Превратив доллар в мировую валюту, США получили возможность взорвать финансовую систему почти любого вышедшего из повиновения государства. Предоставляя на своих условиях займы, США через Международный валютный фонд и Всемирный банк диктуют линию поведения государствам-должникам.

Сущность американской политики на современном этапе состоит не только в военных завоеваниях и экономической экс-

плуатации народов, но также и в идеологической экспансии, выражающейся в навязывании определенного рода ценностей, проведение линии на экспорт «демократии».

Декларируемой в США системой ценностей являются идеи «свободы и демократии». Но эти явно провозглашаемые идеи являются лишь частью идеологии США. Другой частью идеологии США является идея все нарастающего материального потребления, выражаемая представлением об «американской мечте». Ее осуществление требует большого количества материальных ценностей. Ресурсов одних США уже недостаточно. Все чаще используются ресурсы стран с большими сырьевыми запасами. Именно это стало причиной организации «цветных революций» на Ближнем Востоке, захвата Ирака, Ливии, Афганистана, подготовки к войне с Ираном.

В зоне возможной агрессии по этой причине находится и Россия.

По сути, «глобальный проект» уже осуществляется США сегодня являются своего рода структурной базой наднациональной власти. Они стремятся установить контроль над мировыми ресурсами. На службу американскому военно-промышленному комплексу поставлены «генная» инженерия, нанотехнологии и микропроцессоры.

Существенной проблемой в контексте мирового доминирования США является обеспечение их глобального информационного господства. В свое время генерал Уильям Donovan, друг президента Ф.Д. Рузвельта, так определил основные цели идеологических диверсий США: «Пропаганда на границу должна использоваться как инструмент войны – искусственная смесь слухов и обмана, правда – лишь приманка, чтобы подорвать единство и сеять смятение... В сущности, пропаганда – острое первоначальное проникновение, подготовка населения территории, избранной для вторжения. Это первый шаг, затем вступает в действие пятая колонна. За ними диверсионно-десантные части, или «коммандос», и, наконец, выступают дивизии вторжения» [12].

В военной области реализуется концепция сетевой (сетевидной) войны. В течение последних лет она апробировалась в ходе боевых действий США в Югославии, Ираке, Афганистане и Ливии тестируется на учениях. Военные аналитики убеждены, что в ближайшем будущем она если не заменит собой традиционную теорию войны, то качественно изменит ее. По мнению ряда исследователей, смысл американского военного строительства в рамках «новой теории войны» информационной эпохи должен состоять в создании мощной и всеобъемлющей сети, которая концептуально заменит ранее существовавшие модели и концепции военной стратегии, интегрирует их в единую систему. Регулярная армия, все виды разведок, технические открытия и высокие технологии, журналистика и дипломатия, экономические процессы и социальные трансформации, гражданское население и кадровые военные, регулярные части и партизанские формирования интегрируются в единую сеть, по которой циркулирует информация [13].

Концепция «сетевой войны» базируется на информационном превосходстве и позволяет достичь увеличения боевой мощи войск путем ориентации на сеть датчиков, штабов и исполнительных подразделений. Это даст возможность достичь широкой осведомленности, увеличить скорость доведения приказов, достичь более высокого темпа проведения операции, большего поражающего действия, большей живучести и степени синхронизации. В сущности, сетевая война переводит информационное превосходство в боевую мощь, эффективно связывая интеллектуальные объекты в единое информационное пространство театра военных действий. Происходит трансформация понятия «поле боя» в понятие «боевое пространство». В него помимо традиционных целей, касающихся применения обычных видов вооружений, включены также и цели, лежащие в виртуальной сфере: эмоции, восприятие и психика противника. Воздействие на новые классы целей достигается за счет тесной интеграции сетевых структур министерства обороны и сетевых структур гражданского общества (как совокупности общественных объединений, отвечающих за выработку общественного мнения).

Конечной целью борьбы «сетей» против «иерархий» является оккупация духовного пространства поработаемых народов через оккупацию всех пространств национальной жизнедеятельности: политического (государственной власти), экономического (финансового), социального (включая демографию, образование и здравоохранение) и психологического (ментального, информационного). Главным средством этой борьбы является война, особенностью которой и одним из основных отличий становится диверсификация потерь. Она обусловлена тем, что война вышла из своего традиционного сугубо вооруженного (физического) пространства и перешла в другие пространства,

т.е. обрела другие измерения. Поэтому учет потерь должен происходить не только в физическом (суша, море, воздух, космос) пространстве, но и в других пространствах, где развернулась современная война. В ней, следовательно, необходимо, по мнению специалистов, различать еще и потери политические, экономические, социальные (включая демографические), психологические и духовные [14; 15].

Такое духовное понятие, как «воля», становится объектом нападения. «Сломить волю» – значит победить на духовном пространстве. Потери на нем неизбежно влекут вооруженные потери в пространстве физическом, делают противника уязвимым и беспомощным.

По оценкам специалистов, «сетевая» организационная структура представляет собой горизонтальную систему управления. Она не имеет единого управляющего центра и, как следствие, иерархии. Есть лишь связанные между собой узловые точки, состоящие из нескольких или даже одного человека. Отношения между членами сети носят, как правило, неформальный характер. Однако это не означает отсутствия дисциплины: по сигналу члены организации мобилизуются на проведение конкретной акции, после чего сеть снова «залегают на дно». Именно по этому сценарию происходили инициации «цветных революций» на территории бывшего СССР, в странах Ближнего Востока, протестные акции противников В.В. Путина в 2012 году.

По сетевому принципу построены многие структуры, действующие на территории государств-членов СНГ. Сегментами этой глобальной сети выступают прямое проамериканское лобби экспертов, политологов, аналитиков, технологов, которые окружают власть, а также многочисленные неправительственные организации в виде различных фондов, институтов, правозащитных организаций и т.п. [16; 17]

Очевидно, что претензии США на мировое господство способствует реализация глобальных информационных, политических и экономических проектов в рамках наднациональных организаций.

Современные государства, желающие сохранить суверенитет, должны обеспечить осознание обществом национальных задач. Как менялась направленность политического сознания россиян при вхождении в глобализованную реальность в конце 90-х годов XX века – начале XXI? Стремление к «демократизации» социальной жизни сменяет авторитарная тенденция.

Авторитаризм в российском обществе – явление не новое, оно имеет экономические, социальные, государственно-институциональные и исторические предпосылки. Авторитарная система политической власти с элементами личной диктатуры характерна для России. Очевидно, прежде всего, по объективным причинам (постоянное наличие внешних угроз, огромная территория, суровые природные условия, полиэтничность, особенности менталитета народов). Личная власть царя, ограниченная парламентом (конституционная монархия установилась в России после 1903 г.), или ограничения внешней коллегиальностью руководства (власть Н. Хрущева после смерти И. Сталина, власть Л. Брежнева в годы застоя) [18]. В настоящее время авторитарные тенденции в политическом сознании общества настолько существенны, что при характеристике социально-экономического и социально-политического режимов можно констатировать их авторитарность. Налицо объективные условия: экономические, социальные, политические, культурно-ценностные.

Предпосылкой авторитаризма в экономике являются искусственное и зачастую поспешное внедрение ценностей рыночного хозяйствования в общественное сознание граждан, стремление преодолеть кризис хозяйственной системы путем применения методов неэкономического воздействия.

Анализируя особенности массового политического сознания россиян, нельзя не обратить внимание на такие его грани, как направленность на равенство и социальную справедливость, настороженное отношение к неправомерно нажитым деньгам и богатству вообще. Критика социализма была во многом связана с нарушением социальной справедливости. Современные коррупционные злоупотребления подрывают авторитет и уважение к нынешней власти. Еще нетерпимее отношение в массовом сознании граждан к богатству «новых русских», созданному зачастую преступным путем.

Вследствие отсутствия социальных гарантий и неопределенности перспектив общественного развития большие группы людей в обществе оказались «выбитыми» из привычных жизненных ниш, лишенными социальных ориентиров. Особая опасность ситуации заключается в том, что в ней оказалась молодежь, лишенная жизненных перспектив в силу демонтажа «социальных лифтов» в 2000-е годы.

Сегодня российская молодежь характеризуется довольно высоким трудовым потенциалом. 3/4 занятых в народном хозяйстве молодых людей получили профессиональное образо-

вание, однако в условиях спада производства этот потенциал остается невостребованным.

Трудовые мотивации молодежи сменяются нетрудовыми. Среди привлекательных профессий чаще всего называются банкир, экономист, дизайнер, визажист, стилист, телохранитель, телеведущий, госслужащий [19, с. 60-71].

Поэтому в стране наблюдаются тенденции ухода молодежи из сферы материального производства в лучшем случае в сферу обслуживания, где трудовая мотивация вытесняется спекулятивно-стяжательской. Молодые люди считают, что деньги можно зарабатывать не только трудовым путем.

За последние годы все более ощутимым препятствием для интеграции молодежи в сферу труда становится безработица. Сильно повлиял на это начавшийся в 2008 году мировой кризис.

Неустойчивость положения в трудовой сфере активизировала досуговую деятельность молодежи, которая приобрела патологический характер. Так, с одной стороны – это пропаганда «западной» дорогостоящей культуры, а с другой – экономическая несостоятельность как молодежи, так и государства. Нарушение связей между различными сферами жизни молодежи (трудом, потреблением, досугом) отражается не только в ее социальном положении, но и структуре сознания.

В молодежном сознании формируются противоположные тенденции социализации. Первая несет в себе все те позитивные жизненные ориентации, которые важны для общества, – стремление продуктивно и честно трудиться на благо общества, интерес к знаниям, ценность любви, высоких идеалов, бескорыстной дружбы и т.д. Однако преобладает другая тенденция, связанная с потреблением и развлечениями, где для достижения цели используются любые средства. Именно молодежь сегодня составляет подавляющее большинство среди правонарушителей. С учетом того, что значительное число учащихся и студентов употребляют наркотики, токсические вещества, то процент девиантов в данной возрастной группе будет значительно выше [20; 23].

Политические предпосылки авторитаризма сегодня кроются и в неспособности элиты организовать эффективное управление и контроль в обществе. Практические результаты их реформаторской деятельности. Сегодня не удовлетворяют широкие круги населения. А. Фурсенко провалена реформа образования, А. Сердюков справедливо подвергался общественной критике за проводимую оборонную политику. При сильном, авторитарном лидере – В.В. Путине, его окружение вызывает ощущение случайных людей. (Сегодня наиболее одиозные из них устранены из системы государственной власти).

Как следствие, общественно-экономические и политические преобразования, происходящие в России, лишь усиливают обострение противоречий. Обрушены реальная экономика, образование, культура, оборона. Сегодня общественным сознанием выделены противоречия:

- между стремлением видеть российское общество процветающим и реальным состоянием России, в котором она, по мнению большинства граждан, находится (полуразвалившаяся экономика, коррумпированность властей, нищенское существование большинства молодых людей, нарастание криминального беспредела, безыдейная система воспитания, разрушающаяся система образования);

- между объективной необходимостью реформы системы образования и воспитания и нежеланием государства проводить ее на национально-ориентированной основе, обеспечить ресурсами, средствами, преодолеть униженное положение педагогических работников;

- между либеральными ценностями, приведшими общество к переживаемому сегодня кризису, и нарождающимися новыми, которые еще не успели сформироваться и укорениться в сознании граждан (патриотизм, законность, справедливость и т.д.).

При этом главное противоречие – между необходимостью формирования в России новой политической системы, основанной на декларации идей суверенной демократии, социального государства, гражданского общества, государственно-патриотической идеологии и непоследовательностью осуществления этого политического курса.

Об авторитарных тенденциях в политической сфере свидетельствуют концентрация силовых институтов – армии, органов внутренних дел, служб безопасности – под эгидой одного лица (выведение их из-под демократического контроля), факты масштабных фальсификаций выборов представительных органов власти, практическое господство в сфере политики исполнительных структур, широкие, практически неограниченные полномочия Президента, частая смена без видимых причин армейского руководства преимущественно представителями иных силовых структур, наличие в политической практике понятия – «партия власти», ангажированность средств массовой информации и так далее.

Перечисленные предпосылки достаточно определенно вписываются в социокультурные исторические российские политические традиции – сильную централизованную государственность.

Авторитаризм в России приобретает массовых носителей в силу объективных причин. Это прежде всего связано с характерным для россиян недоверием к властным структурам, безразличным отношением к судьбе власти, выражающемся в слабом участии в политических акциях, сведении до минимума контактов с административными органами, игнорировании принимаемых властями законов. Наряду с этим, в силу исторического опыта, актуализирующегося в общественном сознании в критический период, российские граждане предпочитают получить власть, способную навести в стране порядок. Именно такую власть россияне выбрали в лице В.В. Путина, который, по их мнению, представляет «сильную власть». Под пониманием «сильной» власти в общественном сознании утверждается система политических ценностей, для которой значимы такие ключевые понятия:

1) державность, государственный патриотизм, определяющие чувство государственного достоинства и предполагающие возрождение сильного межнационального государства;

2) безопасность, понимаемая как готовность и способность власти справиться с нарастающей, в условиях мирового кризиса угрозой новой Мировой войны, обеспечить гражданам защиту от коррупции чиновников, криминального насилия, разрешить межнациональные конфликты на окраинах России и внутри страны;

3) традиционные российские ценности, ориентированные на социокультурную российскую традицию уважения к тру-

ду, семье, к религиозной морали, нестяжательству, взаимоподдержке;

4) законность, трактуемая как стабильный порядок, при котором обеспечены преемственность и исполняемость законов, защищены права собственности и достоинство граждан;

5) внешняя беспартийность, опора на народ как носитель полученной правителем власти, политический патернализм.

Материалы мониторинга института социологии РАН позволяют сделать вывод об укреплении авторитарных ценностей в общественном сознании России. Об этом свидетельствуют итоги парламентских и президентских выборов в 2011-2012 годах. Россияне предпочли в условиях кризиса сделать выбор в пользу «партии власти» и «авторитарного», по мнению Запада, президента В.В. Путина. Современные социальные процессы свидетельствуют, что существует реальная готовность россиян к осуществлению социальных перемен в условиях мирового кризиса для упрочения российской государственности в рамках существующей авторитарной политической системы.

Подытожим сказанное:

1. Политическое сознание россиян в условиях воздействия глобалистской идеологии дискретно, хаотизировано, не имеет единого вектора развития. Вместе с тем, в общественном сознании граждан России демократические ориентации сменяются авторитарными.

2. В обществе положительно воспринимаются декларации и действия власти, имеющие государственно-патриотическую направленность. Начато формулирование идеологических основ российской государственности [21], способных стать ценностно-идеологическим фундаментом российского образования.

Библиографический список

1. Бурдина, А.И. Общественное сознание как проблема диалектического и исторического материализма. – М., 1979.
2. Уледов, А.К. Духовная жизнь общества: проблемы методологии исследования. – М., 1980.
3. Немировский, В.Г. Общая социология. – Ростов н/Д., 2004.
4. Туманов, С.В. Современная Россия: массовое сознание и массовое поведение (опыт интегративного анализа). – М.: 2000.
5. Ольшанский, Д.В. Психология масс. – СПб., 2001.
6. Лопуха, А.Д. Россия и русские. – Новосибирск, 2000.
7. Уткин, А.И. Теодор Рузвельт. – М., 2003.
8. Урсул, В. Экспансия – признак величия нации // Ориентир. – 2010. – № 2.
9. Карпукhin, В.Б. О некоторых тенденциях в военном строительстве в начале XXI века // Актуальные вопросы военной безопасности: аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. Серия: Проблемы национальной безопасности. – 2008. – № 19(364).
10. Новая стратегическая триада США [Э/р]. – Р/д: <http://osnovavam.ru/novaya-strategicheskaya-triada-ssha/>
11. Иванов, Л. Искусство невозможного // Завтра. – 2012. – № 41.
12. Залесский, К.А. Кто был кто во второй мировой войне. Союзники СССР. – М., 2004.
13. Шурьгин, В. Оружие будущего // Завтра. – 2011. – № 8.
14. Лопуха, А.Д. Жизненные силы патриотизма в современной России: опыт социологического исследования. – М., 2000.
15. Сивков, К.В. Оценка реальности мировой войны как основного инструмента выхода из глобального кризиса и ее вероятный характер // Вестник академии военных наук. – 2012. – № 1 (38).
16. Жиринский, В.В. Этногеополитика. – М., 2011.
17. Черняховский, С. Изборские тезисы // Завтра. – 2012. – № 43.
18. Авторитаризм и власть // Социально-политический журнал. – 1997. – № 3.
19. Григорьев, С.И. Молодежь России 1990-х годов на дыбе: «Либерализм – антилиберализм» / С.И. Григорьев, С.В. Миронова // Вестник алтайской науки: проблемы социологии и психологии. – 2001. – № 1.
20. Самыгин, П.С. Девиантное поведение. – Ростов н/Д: Феникс, 2006.
21. Султанов, Ш. Мистика политической идеологии // Завтра. – 2012. – № 43.

Bibliography

1. Burdina, A.I. Obshchestvennoe soznanie kak problema dialekticheskogo i istoricheskogo materializma. – M., 1979.
2. Uledov, A.K. Dukhovnaya zhiznj obshchestva: problemih metodologii issledovaniya. – M., 1980.
3. Nemirovskiy, V.G. Obshchaya sociologiya. – Rostov n/D., 2004.
4. Tumanov, S.V. Sovremennaya Rossiya: massovoe soznanie i massovoe povedenie (opit integrativnogo analiza). – M.: 2000.
5. Olshanskiy, D.V. Psikhologiya mass. – SPb., 2001.
6. Lopukha, A.D. Rossiya i russkie. – Novosibirsk, 2000.
7. Utkin, A.I. Teodor Ruzveljt. – M., 2003.
8. Ursul, V. Ehkspansiya – priznak velichiya nacji // Orientir. – 2010. – № 2.
9. Karpukhin, V.B. O nekotorykh tendenciakh v voennom stroitelstve v nachale XXI veka // Aktualnihe voprosih voennoj bezopasnosti: analiticheskij vestnik Soveta Federacii FS RF. Seriya: Problemih nacionalnoj bezopasnosti. – 2008. – № 19(364).
10. Novaya strategicheskaya triada SShA [Eh/r]. – R/d: <http://osnovavam.ru/novaya-strategicheskaya-triada-ssha/>
11. Ivanov, L. Iskusstvo nevozmozhnogo // Zavtra. – 2012. – № 41.
12. Zaleskiy, K.A. Kto bihl kto vo vtoroy mirovoy vojne. Soyuzniki SSSR. – M., 2004.
13. Shurihgin, V. Oruzhiye buduthego // Zavtra. – 2011. – № 8.
14. Lopukha, A.D. Zhiznennihe silihi patriotizma v sovremennoj Rossii: opit sociologicheskogo issledovaniya. – M., 2000.
15. Sivkov, K.V. Ocenka realjnosti mirovoy vojnih kak osnovnogo instrumenta vikhkoda iz globaljnogo krizisa i ee veroyatnihij kharakter // Vestnik akademii voennihk nauk. – 2012. – № 1 (38).
16. Zhirinovskiy, V.V. Ehtnogeopolitika. – M., 2011.
17. Chernyakhovskiy, S. Izborskie tezisih // Zavtra. – 2012. – № 43.
18. Avtoritarizm i vlastj // Socialjno-politicheskij zhurnal. – 1997. – № 3.
19. Grigorjev, S.I. Molodezhj Rossii 1990-kh godov na dihbje: «Liberalizm – antiliberализm» / S.I. Grigorjev, S.V. Mironova // Vestnik altajjskoy nauki: problemih sociologii i psikhologii. – 2001. – № 1.
20. Samihgin, P.S. Deviantnoe povedenie. – Rostov n/D: Feniks, 2006.
21. Sultanov, Sh. Mistika politicheskoy ideologii // Zavtra. – 2012. – № 43.

Статья поступила в редакцию 12.12.12