

ISSN 2072-2087

ВЕСТНИК
Брянского
государственного
университета

The Bryansk State University Herald

№ 1

2012

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

ББК 74.58
В38

Вестник Брянского государственного университета. №1(2) (2012): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. Брянск: РИО БГУ, 2012. 227с.

Редакционная коллегия

А.В. Антюхов – ректор БГУ, доктор филологических наук, профессор; председатель редакционной коллегии;

Н.А. Асташова – доктор педагогических наук, профессор (направление – профессиональная педагогика);

В.И. Горбачев – доктор педагогических наук, профессор (направление – частные методики);

Н.В. Матяш – доктор психологических наук, профессор (направление – психология);

М.В. Ретивых – доктор педагогических наук, профессор (ответственный редактор, направление - общая педагогика).

В этом выпуске Вестника Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского представлены материалы по основным направлениям исследований ученых университета в области психологии, общей педагогики, профессиональной педагогики, частных методик.

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов вузов.

Ответственность за точность фактологического материала, используемого в статьях, несут авторы.

Подписной индекс: 47075

© РИО БГУ, 2012.

СОДЕРЖАНИЕ ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

| | | |
|-------------------------------------|--|----|
| <i>Ильбулова Г.В.</i> | ОРГАНИЗАЦИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА СЕМЕЙНОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У НЕУСПЕВАЮЩИХ УЧАЩИХСЯ | 9 |
| <i>Лазарева Ж.П.</i> | ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО ПЕДАГОГА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ | 11 |
| <i>Маркова С.М.</i> | ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ | 14 |
| <i>Непица М.А.</i> | ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ В ДОСТИЖЕНИИ УСПЕХА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ | 17 |
| <i>Пастюк О.В.</i> | РАВНОПРАВНЫЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЕЖДУ УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА – ОСНОВА МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ..... | 20 |
| <i>Пацка И.М.</i> | ТРЕНИНГ АССЕРТИВНОСТИ КАК ФОРМА РАННЕЙ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА | 23 |
| <i>Померанцев Ю.Л.</i> | СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ КОМПЛЕКСНЫХ ЗАНЯТИЙ | 28 |
| <i>Снытко В.А.</i> | ОПЫТ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ В КРАСНОГОРСКОЙ СОШ № 1 БРЯНСКОЙ ОБЛАСТИ (СЕРЕДИНА 80-Х ГГ. XX В.)..... | 30 |
| <i>Солонцов Р.Л.</i> | ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СИСТЕМЕ ЛИЦЕЙ-ВУЗ | 33 |
| <i>Степанец Р.В.</i> | ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИЕ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ШКОЛЬНЫХ КУРСОВ ЭКОЛОГО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ | 36 |
| ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА | | |
| <i>Авчинникова С.О.</i> | ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ «ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО | 44 |
| <i>Артюхов А.И.</i> | ВНЕДРЕНИЕ ИНТЕГРАЦИОННЫХ МЕТОДОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ (НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ КОМПАС НА УРОКЕ ЧЕРЧЕНИЯ)..... | 47 |
| <i>Асташова Н.А., Хроленок Л.А.</i> | ИНТЕРАКТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ССУЗА..... | 49 |
| <i>Верхорубова О.В.</i> | ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ..... | 53 |
| <i>Губа В.П.</i> | ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА В СФЕРЕ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ | 57 |
| <i>Егорьева М. Д.</i> | ПРАКТИКА ЗНАМЕННОГО ПЕНИЯ И ПЕВЧЕСКИЕ РУКОПИСИ НА ТЕРРИТОРИИ СОВРЕМЕННОЙ БРЯНСКОЙ ОБЛАСТИ | 61 |
| <i>Железкина И.И.</i> | МИССИЯ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА | 65 |
| <i>Кутовая Н.В.</i> | ФОРМИРОВАНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ | 69 |
| <i>Лемешова Е.В.</i> | ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ЭКОНОМИСТА | 73 |

| | | |
|--|--|-----|
| <i>Макарова Е.А.</i> | ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА | 76 |
| <i>Медведева С.А.</i> | ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ДОМИНАНТ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРИОРИТЕТОВ | 80 |
| <i>Мельников С.Л., Карнеева О.А.</i> | К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ | 84 |
| <i>Подкутова С.Л.</i> | РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ СЕЛЬСКОЙ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЙ КООПЕРАЦИИ ЛИПЕЦКОЙ ОБЛАСТИ | 91 |
| <i>Поздняков В.А.</i> | ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ..... | 96 |
| <i>Полякова И.В.</i> | ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЙ ОБЛИК УЧИТЕЛЯ В ВОСКРЕСНЫХ ШКОЛАХ КОНЦА XIX НАЧАЛА - XX ВЕКОВ (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПРОСВЕТИТЕЛЯ Х.Д. АЛЧЕВСКОЙ)..... | 100 |
| <i>Помазина О.А.</i> | ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ САМОПОНИМАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ОПЫТА ИХ УЧАСТИЯ В ТРЕНИНГЕ..... | 103 |
| <i>Пунтус Е.В.</i> | ФОРМИРОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ..... | 106 |
| ПСИХОЛОГИЯ | | |
| <i>Акимова М.К., Горбачёва Е.И., Козлова В.Т., Ференс Н.А.</i> | ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НОРМАТИВОПРИНЯТИЯ У МОЛОДЫХ РОССИЯН..... | 111 |
| <i>Алехина И.В., Павлова Т.А., Семерич О.А.</i> | ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ МАГИСТРОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА | 115 |
| <i>Афонин И.А.</i> | ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА | 119 |
| <i>Брыксина С.А., Енгальчев В.Ф.</i> | ФЕНОМЕН ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... | 123 |
| <i>Галустов А.Р., Глухов В.С., Дикой А.А., Дикая И.В.</i> | МУЛЬТИМЕДИЙНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПОИСКА И РАЗВИТИЯ ОДАРЁННЫХ И ТАЛАНТЛИВЫХ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ..... | 128 |
| <i>Гостенина В.И., О.А. Алексютина</i> | ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ МОЛОДЕЖИ И СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СИТУАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО РИСКА..... | 132 |
| <i>Дробышевская И.В., Елисеев С.А.</i> | ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ | 137 |
| <i>Елисеев С.А.</i> | МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... | 141 |
| <i>Енгальчев В.Ф., Шихалеева А.В.</i> | ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СУДЕБНОГО ЭКСПЕРТА-ПСИХОЛОГА | 143 |
| <i>Касаткина Л. Н.</i> | ОРГАНИЗАЦИОННО – ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К ОСОЗНАННОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ У ПЕДАГОГОВ – ПСИХОЛОГОВ. | 146 |

| | | |
|--------------------------------------|---|-----|
| <i>Краснопольская Н.С.</i> | ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА..... | 150 |
| <i>Кузнецова А.А.</i> | ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДОЛЖНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ: ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ, ФРУСТРАЦИИ, ПСИХИЧЕСКОГО НАПРЯЖЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... | 154 |
| <i>Матяш Н.В., Афонин И.А.</i> | ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРИНЦИПОВ КОНСТРУИРОВАНИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОМ МУНИЦИПАЛЬНОМ ЛИЦЕЕ | 159 |
| <i>Мезенцева И.А.</i> | ОСОБЕННОСТИ СИМВОЛИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА | 162 |
| <i>Рожкова А.В.</i> | ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ГРАЖДАНСКОМ ПОВЕДЕНИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА: ОПЫТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ | 164 |
| <i>Савин Е.Ю.</i> | ОЦЕНКА СТУДЕНТАМИ ОПЫТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С УЧИТЕЛЕМ-НАСТАВНИКОМ И МЕТОДИСТОМ В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ..... | 168 |
| <i>Фещенко Е.М.</i> | РОЛЕВЫЕ ОЖИДАНИЯ И ПРИТЯЗАНИЯ СУПРУГОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ СЕМЬИ..... | 172 |
| <i>Фомин А.Е.</i> | ЭВРИСТИКА ДОСТУПНОСТИ И МЕТАКОГНИТИВНЫЙ МОНИТОРИНГ РЕШЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ СТУДЕНТАМИ..... | 175 |
| ЧАСТНЫЕ МЕТОДИКИ | | |
| <i>Андрюшина Н.П., Симукова С.В.</i> | РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ УРОКА ФИЗИКИ..... | 180 |
| <i>Буренкова Н.В.</i> | ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ..... | 185 |
| <i>Васильева Н.О.</i> | МОДЕЛИРОВАНИЕ И ПРОБЛЕМА СОВМЕСТИМОСТИ ТЕКСТОВ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ..... | 188 |
| <i>Жеребцова Г.А.</i> | ВКЛЮЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕСС РАССУЖДЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЙ АНАЛИЗА И СИНТЕЗА..... | 193 |
| <i>Косов А.В.</i> | МИФОСОЗНАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МОЛОДЕЖНЫХ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ЭЛИТ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА МИФОСОЗНАНИЯ В ГОСУДАРСТВЕННОМ УПРАВЛЕНИИ..... | 197 |
| <i>Лыткин В.В.</i> | ПРОБЛЕМА РОЛИ ЛИЧНОСТИ В ИСТОРИИ В СОЦИАЛЬНО – ФИЛОСОФСКИХ ВЗГЛЯДАХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РУССКОГО КОСМИЗМА..... | 202 |
| <i>Мендыгалиева А.К.</i> | ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЕГО КАЧЕСТВА..... | 205 |
| <i>Степанец Р.В.</i> | ИССЛЕДОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ИНТЕГРАТИВНОГО ПОКАЗАТЕЛЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ..... | 210 |
| <i>Тараненко И.А.</i> | ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА..... | 215 |
| <i>Чайкин А. С.</i> | ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ, ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ, ПУТИ РЕШЕНИЯ (РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)..... | 221 |

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGICS

| | | |
|-------------------------|--|----|
| <i>Ilbulova G.V.</i> | ORGANIZATION OF THE FAMILY AND PEDAGOGICAL GROUPS’ COOPERATION ON CREATIVE ABILITIES FORMING AT LAGGING STUDENTS | 9 |
| <i>Lazareva Z. P.</i> | PEDAGOGICAL TOLERANCE AS PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITY OF THE TEACHER OF COMPREHENSIVE AND HIGHER SCHOOL | 11 |
| <i>Markova S.M.</i> | THE ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITY OF TEACHERS IN HIGH SCHOOL | 14 |
| <i>Nepsha M.A.</i> | THE FORMATION OF DEMAND IN ACHIEVEMENT OF SENIOR PUPILS SUCCESS: SOLID CHARACTERISTICS | 17 |
| <i>Patzeka I.M.</i> | TRAINING OF THE ASSERTION AS THE FORM OF EARLY PROPHILAXIS OF THE DEVIANT BEHAVIOR OF CHILDREN OF THE YOUNGER SCHOOL AGE..... | 20 |
| <i>Pomerantzev U.L.</i> | MODERN REQUIREMENTS AND PEDAGOGICAL ASPECTS TO THE ORGANISATION AND CARRYING OUT OF COMPLEX EMPLOYMENT..... | 23 |
| <i>Prokopenko V.V.</i> | THE THEORETICAL ASPECTS OF CIVIL EDUCATION..... | 28 |
| <i>Snytko V.A.</i> | THE EXPERIECE OF OUT-OF-SCHOOL ACTIVITIES IN KRASNOGORSKAIA GENERAL EDUCATION SCHOOL № 1 (THE 2 HALF 1980 ETHS)..... | 30 |
| <i>Solontsov R.L.</i> | TECHNOLOGIES OF FORMATION OF THE HEALTHY LIFESTYLE AT SENIORS IN SYSTEM LYCEUM HIGHER EDUCATION INSTITUTION | 33 |
| <i>Stepanets R.V.</i> | DIDACTIC AND CONCEPTUAL APPROACHES TO MODELLING INTEGRATIVE SCHOOL COURSES FOCUSING ON ECOLOGY AND CULTUROLOGY | 36 |

PROFESSIONAL PEDAGOGICS

| | | |
|--------------------------------------|---|----|
| <i>Avchinnikova S.O.</i> | PLANNING OF THE CURRICULUM “PRINCIPLES OF SOCIAL EDUCATION” IN THE CONTEXT OF REALIZATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION..... | 44 |
| <i>Artyukhov A.I.</i> | INTRODUCTION OF INTEGRATION METHODS IN EDUCATIONAL PROCESS (ON THE EXAMPLE OF USE OF SYSTEM THE COMPASS AT THE PLOTTING LESSON)..... | 47 |
| <i>Astashova N.A., Hrolenok L.A.</i> | INTERACTIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS CONDITION OF INNOVATIVE ACTIVITY OF TEACHER SSUZ | 49 |
| <i>Verhorubova O. V.</i> | THE HISTORICAL –PEDAGOGICAL ASPECT EXPERIENEE OF THE DEVOLOPMENT OF HEALTH CULTURE OF NATIVE AND FOREIGN PEDAGOGICS..... | 53 |
| <i>Guba V.P.</i> | FEATURES OF THE SOLUTION OF THE NATIONAL PROJECT IN THE AVERAGE SPHERE EDUCATION AND EDUCATION..... | 57 |
| <i>Egoreva M.D.</i> | PRACTICE OF ZNAMENNY SINGING AND CHANT MANUSCRIPTS IN THE TERRITORY OF MODERN BRYANSK REGION. | 61 |
| <i>Gelezkina I.I.</i> | MISSION OF THE MODERN HIGHER SCHOOL IN LICHNOSTNO'S CONTEXT OF THE FOCUSED APPROACH | 65 |
| <i>Kutovy N V.</i> | FORMATION OF DIAGNOSTIC COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS IN THE COURSE OF VOCATIONAL TRAINING | 69 |
| <i>Lemeshova E.V.</i> | ZADACHNY APPROACH IN VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE ECONOMIST | 73 |
| <i>Makarova E.A.</i> | CIVIL AND PATRIOTIC VALUES IN SYSTEM VALUABLE ORIENTATIONS OF THE IDENTITY OF FUTURE TEACHER..... | 76 |

| | | |
|--|---|-----|
| <i>Medvedeva S.A.</i> | RESEARCH OF VALUABLE DOMINANTS STUDENTS MANAGERS AS DEVELOPMENT CONDITION THEIR PROFESSIONAL PRIORITIES..... | 80 |
| <i>Melnikov S.L., Karneev O.A.</i> | TO THE QUESTION OF PROFESSIONAL COMPETENCE PSYCHOLOGISTS OF EDUCATION | 84 |
| <i>Podkutova S.L.</i> | REALIZATION OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL FUNCTION OF THE RUSSIAN RURAL CONSUMER COOPERATIVE..... | 91 |
| <i>Pozdnyakov V.A.</i> | SKILLED AND EXPERIMENTAL APPROBATION OF THE CONTROL SYSTEM QUALITY OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS VOCATIONAL TRAINING | 96 |
| <i>Polyakova I.V.</i> | SPIRITUAL AND MORAL SHAPE OF THE TEACHER AT SUNDAY SCHOOLS THE END OF THE XIX BEGINNING OF THE XX CENTURIES (ON THE ACTIVITY EXAMPLE TEACHER EDUCATOR H.D.ALCHEVSKAYA)..... | 100 |
| <i>Pomazina O. A.</i> | DYNAMICS OF DEVELOPMENT OF SELF-UNDERSTANDING OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION DEPENDING ON EXPERIENCE OF THEIR PARTICIPATION IN TRAINING | 103 |
| <i>Puntus E.V.</i> | FORMATION OF TOOL COMPETENCES OF STUDENTS AGRARIAN COLLEGE IN THE COURSE OF HUMANITARIAN PREPARATION | 106 |
| PSYCHOLOGY | | |
| <i>Akimova M. K., Gorbachev E.I., Kozlova V. T., Ferens N.A.</i> | NORMATIVOPRINYATY'S DIFFERENTIAL FEATURES AT YOUNG RUSSIANS | 111 |
| <i>Alekhina I.V., Pavlova T.A., Semerich O.A.</i> | SYSTEM APPROACH TO ORGANIZATIONS OF THE SCIENTIFIC WORK MASTER AT HIGH SCHOOL..... | 115 |
| <i>Afonin I.A.</i> | INNOVATIVE ACTIVITY OF THE MUNICIPAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS AS FACTOR OF SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT OF THE REGION | 119 |
| <i>Bryksina S. A., Engalychev V. F.</i> | PHENOMENON OF THE INTERNAL POSITION OF THE STUDENT IN THE CONTEXT EDUCATIONAL PROFESSIONAL ACTIVITY | 123 |
| <i>Galustov A.R., Gluhov V. S., Wild A.A., Wild I.V.</i> | MULTIMEDIA MODELLING IN SEARCH SYSTEM AND DEVELOPMENTS OF GIFTED AND TALENTED STUDENTS IN THE PEDAGOGICAL..... | 128 |
| <i>Gostenina V.I.</i> | SOCIAL AND CULTURAL PROBLEMS OF REFORMING RUSSIAN HIGHER EDUCATION AND MANAGEMENT OF AXIOLOGY OF CHOICE IN SITUATIONS OF SOCIAL RISK..... | 132 |
| <i>Drobyshevsky I.V., Yeliseyev S.A.</i> | PSIKHOLOGO-PEDAGOGICHESKOYE SUPPORT OF DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF FUTURE EXPERTS OF THE SOCIAL SPHERE..... | 137 |
| <i>Engalychev V.F., Shikhaleeva A.V.</i> | SPECIAL FEATURES OF MOLDING OF THE MODEL OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE JUDICIAL EXPERT- PSYCHOLOGIST | 141 |
| <i>Yeliseyev S. A.</i> | METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY SAFETY OF ACTIVITY | 143 |
| <i>Kasatkin L.N.</i> | ORGANIZATIONALLY – DEYATELNOSTNY GAME AS THE DEVELOPMENT TOOL ABILITIES TO THE REALIZED IDENTIFICATION AT TEACHERS – PSYCHOLOGISTS..... | 146 |
| <i>Krasnopol'skiy N.S.</i> | INTERRELATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ZHIZNESTOYKOSTI OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION..... | 150 |
| <i>Kuznetsova A.A.</i> | VOCATIONAL AND JOB FACTORS OF FUNCTIONAL STATES: THE MENTAL BURNOUT, FRUSTRATION, MENTAL TENSION IN THE CONDITIONS OF PEDAGOGICAL ACTIVITY..... | 154 |
| <i>Matyash N.V., Afonin I.A.</i> | PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF PRINCIPLES OF DESIGNING AND APPLICATIONS OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN MODERN MUNICIPAL LYCEUM..... | 159 |

| | | |
|---------------------------------------|--|-----|
| <i>Mezentseva I.A.</i> | FEATURES OF THE SYMBOLICAL PICTURE OF THE WORLD OF THE YOUNGER SCHOOL STUDENT | 162 |
| <i>Rozhkova A.V.</i> | IDEAS OF CIVIL BEHAVIOUR AT STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION: EXPERIENCE OF PSYCHOLOGICAL STUDYING | 164 |
| <i>Savin E.Yu.</i> | ASSESSMENT STUDENTS OF EXPERIENCE OF INTERACTION WITH THE TEACHER-INSTRUCTOR AND THE METHODOLOGIST DURING STUDENT TEACHING..... | 168 |
| <i>Feshchenko E.M.</i> | ROLE EXPECTATIONS AND CLAIMS OF SPOUSES AT DIFFERENT STAGES FAMILY DEVELOPMENTS | 172 |
| <i>Fomin A.E.</i> | HEURISTICS OF AVAILABILITY AND METACOGNITIVE MONITORING OF THE SOLVING OF EDUCATIONAL PROBLEMS BY STUDENTS | 175 |
| SPECIAL METHODOLOGY | | |
| <i>Andryushina N.P., Simukov S.V.</i> | DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PUPILS ON THE DIFFERENT STAGES OF THE LESSON OF PHYSICS | 180 |
| <i>Burenkova N.V.</i> | FORMATION OF UNIVERSAL ACTION OF MODELLING IN THE COURSE OF TRAINING TO THE SOLUTION OF TEXT TASKS | 185 |
| <i>Vasilyeva N.O.</i> | MODELING AND PROBLEM OF COMPATIBILITY OF TEXTS OF THE EDUCATIONAL LITERATURE..... | 188 |
| <i>Zherebtsova G.A.</i> | THE INCLUSION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF REASONING IN MATHEMATICS LESSONS IN THE FORMATION OF SKILLS OF ANALYSIS AND SYNTHESIS | 193 |
| <i>Kosov A.V.</i> | MIFOSOZNANIYE OF THE MODERN YOUTH REGIONAL POLITICAL ELITE AND USE OF POTENTIAL OF MIFOSOZNANY IN PUBLIC ADMINISTRATION..... | 197 |
| <i>Lytkin V.V.</i> | PROBLEM OF THE ROLE OF THE PERSONALITY IN THE HISTORY IN SOCIALLY – PHILOSOPHICAL VIEWS OF REPRESENTATIVES OF RUSSIAN KOSMIZM | 202 |
| <i>Mendygaliyeva A.K.</i> | ENSURING SUCCESSION IN TRAINING TO THE MATHEMATICIAN AS THE CONDITION OF INCREASE OF ITS QUALITY | 205 |
| <i>Stepanets R.V.</i> | RESEARCH OF ECOLOGICAL COMPETENCE AS INTEGRATIVE INDEX OF PERSONAL ECOLOGICAL CULTURE | 210 |
| <i>Taranenko I.A.</i> | THE TRAINING PURPOSES TO BUSINESS ENGLISH IN THE ECONOMIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION FROM THE POINT OF VIEW OF KOMPETENTNOSTNOGO OF THE APPROACH | 215 |
| <i>Chaykin A.S.</i> | INFORMATISATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: PROBLEMS, STAGES OF FORMATION, WAYS OF SOLVING (REGIONAL FSPECT)..... | 221 |

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК: 37.036.5

ОРГАНИЗАЦИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА СЕМЕЙНОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У НЕУСПЕВАЮЩИХ УЧАЩИХСЯ

Г.В. Ильбулова

Статья посвящена рассмотрению одного из условий формирования творческих способностей у неуспевающих учащихся. Речь идет об организации сотрудничества педагогического и семейного коллективов на основе гуманистических норм. В статье определены задачи, разрешение которых ведет к успешному формированию творческих способностей у данной категории детей.

Ключевые слова: творческие способности, сотрудничество семьи и школы, неуспевающие учащиеся, воспитательный процесс, самореализация.

Общепризнано, что решающую роль в формировании личности ребенка и развитии его способностей играет семья, традиционно считающаяся наиважнейшим и первостепенным институтом воспитания подрастающего поколения. Социально-психологическое благополучие, успешная самореализация человека во многом обусловлены влиянием семьи, обеспечивающей полноценное включение ребенка во внешний мир и социальное взаимодействие.

Эффективное сотрудничество семьи и школы благотворно влияет на формирующуюся личность ребенка, поскольку комплексное воздействие всех субъектов воспитания на личность воспитанника обеспечивает более быстрое и результативное достижение цели воспитания.

Одна из целей нашего формирующегося эксперимента состояла в обеспечении сотрудничества школы и семьи по формированию творческих способностей у неуспевающих детей. Реализации поставленной цели служили следующие задачи:

- повышение педагогической компетентности родителей;
- выработка единых подходов к осмыслению целей, задач, методов и средств формирования творческих способностей у детей;
- разработка системы педагогического обеспечения родителями процесса формирования творческих способностей у неуспевающих детей в условиях семейного воспитания.

Постановка первой из задач была продиктована необходимостью повышения уровня педагогической компетентности родителей по проблеме психологической поддержки и коррекции неуспевающих школьников. Уже на этапе проведения диагностического эксперимента, в ходе личных бесед с родителями мы обнаружили, что подавляющее большинство родителей испытывают серьезные трудности в воспитании своего ребенка, прежде всего, из-за своей педагогической беспомощности: многие из них осуществляли воспитание детей, полагаясь на интуицию, а не на знание особенностей воспитательного процесса. Этим в значительной мере и объясняется характер педагогической запущенности исследуемых нами детей. Стремясь повысить уровень педагогической компетентности родителей, мы организовали для них специальный педагогический лекторий, имеющий целью расширение знаний родителей о психолого-педагогических проблемах воспитания детей, испытывающих затруднения в плане школьной адаптации, и о методах коррекционной работы с указанной категорией детей. Педагогический лекторий работал в течение учебного года, и на обсуждение были вынесены следующие проблемы:

- Роль творческих способностей в самореализации личности.
- Виды творческой деятельности ребенка. Проблема выбора, целеполагания, определения путей и перспектив развития.
- Творческий подход к организации досуга детей.
- Воспитательная трудотерапия и творческое развитие ребенка.
- Формирование коммуникативно-творческой активности учащихся.
- Пути и способы повышения авторитета ребенка в семье.
- Ваш умный и талантливый ребенок.

В процессе реализации следующей из задач следовало объединить воспитательные усилия и выработать единую стратегию и тактику педагогических воздействий на формирующуюся творческую личность ребенка; определить единые подходы к формированию творческих способностей ребенка. В ходе сотрудничества нами было принято решение придерживаться единых требований к школьнику, состоящих в регламентации его режима дня, организации досугового времени с ориентацией на специфику детских творческих интересов: совместное чтение специальных книг, просмотр документальных

фильмов и телепередач с последующим их обсуждением, совместное посещение творческих выставок, картинных галерей, театров, музеев; организация встреч с интересными людьми (музыкантами, художниками, артистами, писателями, народными умельцами и т.д.).

Третья задача состояла в разработке системы педагогического обеспечения родителями процесса формирования творческих способностей у неуспевающих детей в условиях семьи. Здесь речь шла о важности просветительской деятельности родителей по расширению и углублению познавательного кругозора своего ребенка в области той творческой деятельности, которую они осваивают (сбор и передача интересной информации; ознакомление с наиболее оптимальными методами и технологиями осуществления творческой деятельности с последующим их применением на практике; постижение секретов повышения творческого мастерства).

Сюда же следует отнести и необходимость обеспечения положительного эмоционального фона общения, предполагающее создание особой воспитательной среды, стимулирующей процесс творческого формирования личности. В свете этой задачи родителям следует заботиться об укреплении дружеских связей своего ребенка со сверстниками на основе их творческих интересов (приглашение в гости по выходным дням; организация совместных экскурсий, выездов на природу и т.п.). Необходимо стимулировать интересы ребенка, его хобби, связанные с характером творческой деятельности (к примеру, ребенок, занимающийся в художественной школе, коллекционирует открытки с репродукциями картин известных художников либо тематических картин, допустим, с изображением пейзажей, портретов и т.п.). Родителям следует демонстрировать явный интерес к хобби ребенка (устраивать совместный просмотр его коллекций с обсуждением достоинств отдельных экспонатов; интересоваться последними пополнениями коллекции; вносить свой вклад в пополнение данной коллекции и т.д.).

Также мы рекомендовали родителям создать «портфолио» своего ребенка, в котором необходимо будет хранить любые его творческие работы (удачные рисунки, аппликации, фотографии, поделки и т.п.). Некоторые из родителей создали своего рода «домашний музей», под который в квартире выделено место под выставку успешных работ своего ребенка (модель корабля, самолета, поделки из глины, пластилина, дерева и многое другое). Следовало также вести «паспорт творческих достижений», куда необходимо было записывать любые личные победы подростка во всевозможных конкурсах, соревнованиях, олимпиадах (вплоть до фиксации простого участия). При этом, если нет возможности сохранить собранную коллекцию на будущее, желательно все же хотя бы сфотографировать ее либо записать на видеопленку, чтобы, став взрослым, подросток смог оценить как результаты своего детского творчества, так и всю меру родительской заботы и внимания.

Особую роль в установлении доверительных отношений с ребенком играет изменение привычного стиля межличностного взаимодействия с преимущественно конфликтно-антагонистического («проработка» ребенка, чтение нотаций, применение наказаний и т.д.) на перцептивно-эмпатический (помощь и поддержка, доброжелательность и терпимость, выдержка и спокойствие). Этот момент мы посчитали особенно важным, ибо в процессе воспитательной работы с неуспевающими подростками было установлено, что подавляющее большинство последних живет в состоянии постоянного психологического давления со стороны родителей, испытывая чувство страха, потерянности, ощущения собственной никчемности и ненужности родителям. «Они меня не любят!» - в этом коренится причина эмоциональной подавленности и душевного дискомфорта неуспевающего подростка. Причем в ситуации психотравматического стресса находится не только сам ребенок, но и его родители, особенно матери, имеющие, по сравнению с отцами, серьезные проблемы при самоконтроле негативных эмоций по отношению к детям. Глубокий пессимизм относительно будущего своего ребенка также в большей степени характерен именно для матерей, и со временем этот стресс может перерасти в устойчивую депрессию. На фоне постоянного раздражения, повышенной тревожности, разочарования и ощущения собственного бессилия и педагогической несостоятельности матери неуспевающих детей весьма редко проявляют к ребенку позитивные чувства, и наиболее типичными их поведенческими реакциями являются контроль, наказание и игнорирование. А ведь коррекция развития неуспевающих детей напрямую зависит не только от действий педагога, но и от грамотного родительского (в первую очередь материнского) поведения, ориентированного на эмоциональное принятие ребенка, любовно-сострадательное сопереживание и сочувствие. Правильная поведенческая стратегия родителей в данном случае предполагает обеспечение максимально комфортной среды жизнеобитания учащегося в семье, способной благотворно повлиять на процесс формирования творческих способностей у неуспевающих детей, актуализировать для них ситуацию «жизненного успеха».

Таким образом, плодотворное сотрудничество семьи и школы обеспечивает достижение высоких результатов, если сопровождается опорой на гуманистические нормы и принципы. Основа гуманизма – это, прежде всего, человеколюбие. Педоцентризм и педагогический оптимизм – на этих

принципах необходимо строить воспитательное воздействие семьи и школы – единомышленников и соратников в современном воспитательном процессе.

The article is devoted (dedicated) to consideration of one of the terms of creative abilities forming at lagging students. It is a matter of organization of pedagogical and family groups forming on the base of humanitarian standards. The tasks are determined in the article, settling of which leads to the successful creative abilities forming at the given category of children.

The key words: creative abilities, family and school cooperation, lagging students, educational process, self-realization.

Об авторе

Ильбулова Г. В. - учитель русского языка и литературы средней общеобразовательной школы №5, г. Сургут.

УДК-32.037

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К СУЩНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОГО КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА

Ж. П. Лазарева

Статья посвящена теоретическим положениям о сущности педагогической толерантности как профессиональному качеству педагога и условию обеспечения толерантных отношений в образовательном процессе.

Ключевые слова: толерантная ментальность, толерантность, педагогическая толерантность, педагогическое взаимодействие, личность педагога.

Воспитание личности, обладающей толерантной ментальностью, становится одной из важнейших педагогических проблем. А в связи с реализацией Федеральной целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2005г.)» исследования проблем толерантности значительно активизировались. Однако просматривается противоречие между необходимостью организации толерантного педагогического взаимодействия, как условия профессионально педагогической подготовки будущих учителей в высшей школе, и недостаточной разработанностью теории и методики формирования педагогической толерантности как профессионально важного качества педагога общеобразовательной и высшей школы.

Мы подходим к толерантности как к ценностному интегративному качеству личности, отражающему ее отношение к миру в целом, предметам, явлениям, к другим людям, их взглядам, к самому себе и «позволяющему индивиду разрешать проблемные ситуации во взаимодействии со средой, сохраняя психологическую устойчивость и адаптивность» [1]. Особое значение приобретает педагогическая толерантность как профессионально важное качество, определяющее нравственный и деловой уровень отношений между участниками образовательного процесса толерантного качества.

Известно, что организация педагогического взаимодействия на толерантной основе способствует гуманизации межличностных отношений, оптимизирует учебно-воспитательный процесс, решает проблемы личностного и профессионального самоопределения и развития студентов, у которых формируется толерантная культура – основа успеха в педагогической деятельности.

Поэтому на этапе вузовской подготовки учителя становится актуальным создание специальных организационно-педагогических и психолого-педагогических условий, обеспечивающих такое качество педагогического взаимодействия, которое предусматривает эмоциональную устойчивость, доверие, взаимопринятие, взаимопонимание и сотрудничество в образовательном процессе [1].

Толерантность может рассматриваться, с одной стороны, как средство достижения поставленных воспитательных и образовательных задач, с другой – как одна из целей процесса воспитания.

Толерантность играет двойную роль в структуре общения людей: она через эмоциональную составляющую характеризует процесс общения изнутри и объективно отражает взаимоотношения субъектов через комплекс поведенческих реакций на основе рационального постижения отношений субъектов. Значит, проблема взаимодействий лежит в области межличностных отношений. В.Н. Мясищевым разработана концепция отношений личности, под которой понимается «совокупность теоретических представлений, согласно которым психологическое ядро личности есть индивидуально-целостная система субъективно-оценочных, сознательно-избирательных отношений к действительности, представляющая собой интериоризированный опыт взаимоотношений с другими людьми в условиях социального окружения» [3].

Российский философ В.А. Лекторский считает, что толерантность может быть выражена в четырех возможных формах:

– безразличие;
– уважение к другому, которого я вместе с тем не могу понимать и с которым не могу взаимодействовать;

– снисхождение к слабости других, сочетающиеся с некоторой долей презрения к ним;
– расширение собственного опыта и критический диалог [2].

В философии выделяют пять уровней толерантности:

- цивилизационный,
- межгосударственный,
- этнический,
- социальный,
- индивидуальный.

Толерантность цивилизационная подразумевает ненасилие в контактах различных культурных миров. Поэтому цивилизационное измерение толерантности, в качестве наиболее общего уровня ее существования, является условием творческого развития «культуры мира» в современности.

Толерантность в международных отношениях является условием сотрудничества и мирного сосуществования государств вне зависимости от их величины, экономического развития, этнической или религиозной принадлежности их населения и пр.

Этническая толерантность есть основное средство достижения гармонии национальных отношений в многонациональных обществах, потому что основывается на признании того факта, что под различиями скрыто существенное сходство.

Социальная толерантность, определяется как ненасильственное, уважительное отношение между различными социальными группами, является гарантом гармоничных отношений в обществе. Она направлена на равновесие в обществе и признает право на объединение людей для защиты своих прав и интересов. В социально-направленном обществе создаются условия для формирования толерантного поведения личности, ее ответственности.

На индивидуальном уровне толерантность является нормой поведения ответственной личности. Это уровень готовности к взаимопониманию и понимание другого на основе общечеловеческих ценностей, а также признание за ним права на существование, уровень критического диалога и расширение собственного опыта на основе критического осмысления [4].

Для констатирующего эксперимента мы составили таблицу – опросник для будущих учителей иностранного языка. Студентам было предложено внимательно прочитать информацию, данную в таблице и, ориентируясь на свои качества, выставить балл, которым можно оценить их проявление в рамках каждого показателя.

Таблица 2

Оценка психологических показателей и критериев для самоопределения типа субъекта толерантного педагогического общения в себе студентами – будущими учителями (50 участников опроса)

| Показатели для выделения типа субъекта общения | Критерии выделения типа субъекта педагогического общения | |
|--|---|-------|
| | субъект толерантного общения с детьми, родителями, коллегами | Баллы |
| 1. Направленность, установки, ценностные ориентации, отношения | <p>Направленность деятельности на созидание в сотрудничестве с детьми, родителями, коллегами.</p> <p>Установки на признание ценности себя и другого, его права быть другим, доверие к себе, к людям.</p> <p>Ценностные ориентации глубокие, дифференцированные, осознаваемые, позитивно направленные за заботу о людях и себе как члену сообщества.</p> <p>Отношения с людьми субъект – субъектные, демократические, направленные на взаимодействие на основе диалога и взаимозаботы.</p> | |
| 2. Мотивационно - потребностная сфера | Внутренняя мотивация поддержания уникальности, ценности другого, удовлетворенность собственными социальными потребностями, содействие в удовлетворении социальных потребностей другого | |
| 3. Эмоционально-волевые характеристики | Эмоциональная стабильность, включенность, близость, личностная направленность эмоционального резонанса, преобладание позитивно окрашенных эмоций, высокий самоконтроль | |
| 4. Социальные способности | Высоко развитые способности к пониманию другого, к эмпатии, к психологической проницательности, к сензитивности и наблюдательности, к использованию и пониманию глубоких семантических значений языковых структур, к оценке значимости и прогнозированию событий | |

| | | |
|---|--|--|
| 5. Социально-психологические свойства личности, следование социокультурным нормам | Решительность, уверенность в отстаивании гуманистических идей, общительность, инициативность, децентрация, открытость, заботливость об участниках толерантного общения, раскрепощенность, уверенность в преобладании добра в людях, правдивость, внимательность и интерес к мнению других. Следование моральным и нравственно-этическим нормам | |
| 6. Умения и навыки владения техникой общения, стратегией взаимодействия | Наличие умений аргументировать свои предложения, поддерживать контакт, выбирать адекватную форму сообщений, опираться на обратную связь, соответствие экспрессивного репертуара речевому поведению, соблюдение социальной и персональной дистанции; использование разъяснений в диалоге, сотрудничающая, альтруистическая, поддерживающая инициативу стратегии | |
| 7. Роль, статус | Следование ролевым ожиданиям, выбираемый, находится ближе к "центру" группы | |
| Преобразовательная активность в жизнедеятельности | | |
| а/ направленность | на себя и к другим | |
| б/ интенсивность | Различная, зависящая от смысла и цели деятельности | |
| в/ качественные характеристики деятельности | Персонификация, адаптация, развитие, созидание, сотворение | |

Результаты данного опроса показывают, что опрошиваемые будущие учителя заинтересовались информацией, предлагаемой в таблице, внимательно с интересом, с просьбой уточнить суть понятий вчитывались 40 % студентов (22 человек), остальные 28 человек заполняли опросник без эмоций, не проявляя особого интереса, сделали это быстрее тех, кто заинтересовался и проецировал приводимые качества на себя. При этом эти 40% отвечавших были правдивее и самокритичнее. Остальные выискивали положительное и завышали себе баллы.

Приведенная таблица – ориентир для саморефлексии как работающих педагогов так и готовящихся к выполнению педагогической деятельности. Использование нами в эксперименте данных показателей и критериев происходило как для диагностики уровня толерантности студентов, так и для воспитания толерантных качеств через осознание участниками эксперимента их сути и важности, принятие для формирования у себя и применении их в жизнедеятельности.

Однако проблемы формирования толерантности студентов и организации толерантного взаимодействия в связи со специфическими задачами вузовской подготовки требуют научного обоснования и практически выверенного решения. И в первую очередь на основе глубокого постижения сущности психологического содержания педагогической толерантности как профессионально важного качества педагога.

The article is devoted to the theoretical proposition on the essence of pedagogical tolerance as a professional quality of the teacher and conditions of providing tolerant relations in the educational process.

The key words: *tolerant mentality, tolerance, pedagogical tolerance, pedagogical interaction, the personality of the teacher.*

Список литературы

1. Асейкина, Л. С. Организация толерантного педагогического взаимодействия на этапе довузовской подготовки иностранных студентов. Автореферат диссертации канд. пед. наук. Майкоп 2006. 26 с.
2. Лекторский В.А. О толерантности // Философские науки. 1997. №3–4, с.14-18.
3. Мясичев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека. В кн.: Психологическая наука в СССР. М., 1960. С. 110–125.
4. Нурлигаянова, О. Б. Психологическое содержание педагогической толерантности как профессионально важного качества учителя. Диссертация кандидат психологических наук. -Ярославль . 2006. 188 с.

Об авторе

Лазарева Ж.П. – преподаватель Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского.

УДК 378:001.891

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ

С.М. Маркова

В статье научно обосновывается процесс организации деятельности педагогов в вузе. Обсуждаются сущностные характеристики научно-исследовательской деятельности, основные методологические (прогностический, науковедческий, системный, логико-исторический) подходы; ведущие идеи организации научно-исследовательской деятельности педагога в вузе. Предложенная модель организации научно-исследовательской деятельности педагога в вузе как социально-педагогическая система, обеспечивающая продуктивное решение задач образовательного процесса.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, цели, теоретические основы, компоненты научного исследования, организационно-педагогическое обеспечение

Переосмысление образовательных процессов, создание эффективной системы организации научно-исследовательской деятельности педагогов с учетом перспектив развития науки, техники, культуры, социальных и экономических сфер жизнедеятельности общества является одной из важнейших целей современного профессионального образования.

Ориентация образовательных систем на стратегию социально-экономических изменений, интеграция и дифференциация профессионально-педагогических систем требуют изменений в деятельности педагогов высших учебных заведений, обеспечивающих подготовку специалистов, способных осуществлять самостоятельную поисковую деятельность, принимать ответственные решения, прогнозировать их возможные последствия, способных к сотрудничеству, отличающихся мобильностью, динамизмом, конструктивностью. В современных условиях ставится задача не столько подготовить специалистов определенной квалификации, сколько сформировать у них такие характеристики, как способность приобретать новые знания, творческая активность в принятии решений, широкая прогностическая ориентация и др. [1].

Условием, обеспечивающим ее решение, является развитие научно-исследовательской деятельности педагогов.

Научное исследование — это особая форма отражения действительности и духовного освоения мира, вид познавательной деятельности как процесс целенаправленного поиска, систематического изучения объектов педагогической действительности и выработки новых научных знаний об этих объектах. Это форма осуществления научного познания, функцией которого является выработка и теоретическая систематизация объективных знаний об окружающей действительности.

Как известно, научно-исследовательская деятельность обладает следующими свойствами:

- целенаправленность, то есть процесс, направленный на достижение поставленной цели и решение четко сформулированных задач;
- поиск нового — открытие неизвестного метода, выдвижение и обоснование оригинальных идей и поиск путей их реализации, новое освещение уже известных явлений и событий и пр.;
- системность — приведены в систему и задачи, и процесс исследования и его результаты;
- строгая объективность, воспроизводимость, доказательность, обоснованность обобщений и выводов.

Так как научное исследование — это процесс поиска и формирования нового педагогического знания, то основными составляющими такого исследования являются:

- определение темы исследования и обоснование ее актуальности;
- выделение объекта и предмета исследования;
- постановка цели и формулировка задач исследования;
- анализ имеющейся информации в науке и практике о способах решения рассматриваемой проблемы;
- формулировка исходной гипотезы;
- экспериментальная проверка гипотезы;
- анализ и обобщение полученных результатов;
- формулировка выводов и разработка рекомендаций для практиков.

Методологами установлен необходимый перечень методологических признаков научного исследования (В. В. Краевский, В. М. Полонский,

М. Н. Скоткин и др.), по которым оценивают процесс его проведения и полученные результаты при завершении такой работы. К ним относятся: проблема и тема исследования, актуальность,

объект исследования, его предмет, цели и задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки и практики. Обратимся к их особенностям.

Проблема в очень большой степени определяет стратегию и направление научного поиска. Чаще всего проблема — это какая-то область нерешенных практических задач, для решения которых необходимо обращение к научным знаниям, отечественному и зарубежному опыту, которые необходимо осмыслить, систематизировать и выделить то, что помогает решить сформулированную конкретную практическую задачу и затем использовать для совершенствования педагогической практики.

Тема исследования отражает и конкретизирует проблему исследования.

Актуальность выбранной темы исследования раскрывает, почему нужно изучать объект, отражая потребности практики и пробелы в науке при решении выбранной проблемы исследования.

Предмет исследования — это один из аспектов, какая-то часть объекта исследования, устанавливает границы научного поиска.

Замысел исследования — это основная идея работы. В замысле выстраивается в логический порядок:

— цель и задачи, гипотеза исследования;

— критерии и показатели оценки изменения исследуемого явления, процесса или системы;

— методы и последовательность их применения;

— процедура управления, накопления, регистрации и обобщения исследовательского материала.

Цель и задачи исследования. Цель — это ожидаемый результат, задачи — шаги и действия для ее достижения. Последовательность сформулированных задач отражает логику исследования.

Гипотеза исследования — предположение, сделанное интуитивно как ответ на поставленные задачи, требующее доказательства эффективности, результативности предлагаемого нового в работе педагога.

Новизна — это содержательное раскрытие, изложение полученного нового знания о методе, системе, способе деятельности и пр.

Значение полученного результата для науки определяется тем, в какие проблемы, концепции, теории, методики, отрасли педагогического знания вносятся дополнения или изменения, пополняющие, обогащающие или обновляющие их содержание. Значение полученных результатов для практики связано с тем, как и для каких практических целей можно использовать полученные результаты [2].

Анализ педагогических трудов по данной проблеме (Б.С. Гершунский, Н.В. Бордовская, Г.М. Добров, В.И. Загвязинский и др.) позволил выявить два аспекта компонентного состава научно-исследовательской деятельности: методологический и процессуальный. Характеризуя состав методологического компонента научно-исследовательской деятельности, в ее составе выделяются цели, задачи, гипотеза исследования. С позиции инварианта процессуального состава деятельности ее элементами являются: целеполагание, содержание, исполнение, рефлексия, оценка, а также логика научного исследования, программа.

Основными методологическими подходами организации научно-исследовательской деятельности педагога являются:

Прогностический подход, обеспечивающий возможность определять проблематику научно-исследовательских работ, которая обусловлена структурно-функциональными параметрами научной деятельности, с одной стороны, и объема познания (системы профессионального образования) — с другой; проблемный замысел, идеи, стратегии и средства исследования.

Наукоедческий подход, предполагающий глубокий теоретический анализ массива научной информации, идей, гипотез и концепций в информационном обществе (Е.А. Мамчур, В.И. Мареев, Л.М. Сухорукова и др.); анализ самого процесса возникновения новых гипотез, законов, теорий науки (Г.М. Добров, В.М. Полонский, Л.М. Сухорукова и др.).

Системный подход обеспечивает целостность научно-исследовательской деятельности и оптимизирует взаимосвязь всех компонентов научно-исследовательской деятельности, теоретического и эмпирического научного знания, интеграции и дифференциации научного знания, коллективного и индивидуального в организации научных исследований, соотношение объективных законов и субъективных факторов педагогической и исследовательской деятельности.

Логико-исторический подход выступает в научных исследованиях как способ изучения явлений в их возникновении и развитии, в их связи с конкретными условиями. Освобождая от случайных исторических проявлений, дает возможность выйти на существенные характеристики изучаемых процессов и явлений, его закономерности и противоречия.

Рассмотрение сущности научно-исследовательской деятельности позволило научно обосновать процесс организации научно-исследовательской деятельности педагогов в вузе.

Основными ведущими идеями организации научно-исследовательской деятельности педагогов в вузе являются следующие:

- идея органического единства образовательной и научно-исследовательской деятельности;
- идея научного обеспечения научно-исследовательской деятельности педагогов в вузе;
- идея науковедческого подхода к пониманию научно-исследовательской деятельности педагогов в вузе;

- организация научно-исследовательской деятельности представляет собой сложную взаимосвязанную систему, обладающую свойствами полисистемности, многокомпонентности, комплексности, динамичности, целостности, функциональности;

- организация научно-исследовательской деятельности педагогов в вузе требует опоры на индивидуальное и коллективное взаимодействие ученых по развитию научных знаний, создание объективных представлений о реальной действительности.

Названные ведущие идеи выполняют свои системообразующие функции не только целостного процесса организации, но и отдельных его подсистем, целей, содержания, этапов и механизмов реализации.

Они выражаются через:

- создание иерархической структуры организации научно-исследовательской деятельности;
- преемственность и непрерывность целей и содержания, методов и средств организации научно-исследовательской работы, путем проектирования прямых и обратных связей между структурами в непрерывном организационном процессе;
- разработка научно-методического обеспечения организации научно-исследовательской работы педагогов в вузе [3].

Целями организации научно-исследовательской деятельности педагогов в вузе является создание условий для осуществления научно-исследовательской деятельности, обеспечение качества научно-исследовательских работ, повышение эффективности образовательного процесса, развитие методологической культуры педагогов. В соответствии с целями на основе методологических подходов и концептуальных идей исследования была разработана модель организации научно-исследовательской деятельности педагогов в вузе.

В контексте данного исследования система организации научно-исследовательской деятельности в вузе рассматривается как совокупность подсистем.

Данная система организации научно-исследовательской деятельности педагогов обеспечивает целенаправленное единство организации деятельности проректора по науке, организационной деятельности деканов, факультетов, организационной деятельности заведующих кафедрами; единство образовательной и исследовательской деятельности, индивидуальной и коллективной научно-исследовательской деятельности; теоретического и экспериментального исследования; объективных и субъективных факторов.

При этом важно обеспечить взаимообусловленность всех структур подразделений, непрерывный преемственный переход от одного уровня к другому, овладение организационной деятельностью всех субъектов образовательного процесса.

Социально-педагогическая система представлена в модели и обеспечивает продуктивное решение задач образовательного процесса.

Модель представляет собой системный объект, включающий взаимообусловленные и взаимосвязанные составные части внешней и внутренней структуры; характеризующие ее жизнеспособность и функционирование: внешние факторы, цели, теоретические основы, компоненты научного исследования, организационно-педагогическое обеспечение.

Научной основой организации научно-исследовательской деятельности педагогов является методология системного, прогностического, логико-исторического и науковедческого подходов, методология научных исследований, законы и принципы профессионального образования.

Теоретическим фундаментом системы является социально-педагогическая обусловленность, инновационный характер профессионального образования.

Организационно-педагогическое обеспечение включает в себя:

- организационно-функциональное обеспечение – построение структуры организации, создание инфраструктуры научно-исследовательской деятельности, выявление функций, элементов, связей;

- организационно-методическое обеспечение – разработка методического исследования, структура программы исследования, разработка критериев оценки качества научно-исследовательских работ, разработка координационного плана НИР, общих и частных методических исследований, разработка плана НИР;

- научно-педагогическое обеспечение – разработка концепции организации научно-исследовательской деятельности, положение о качестве научно-исследовательских работ, положение о порядке внедрения результатов научно-исследовательских работ, требование к разработке методики научных исследований;

- социальное обеспечение – определение ролей каждого участника комплексного научного исследования, построение взаимоотношений в процессе осуществления комплексного научного исследования;

- организационно-педагогическое обеспечение дает возможность создать непрерывный процесс научно-исследовательской деятельности педагога, обеспечивает возможность внедрения в образовательный процесс.

This paper substantiates the scientific process of organizing the activity of teachers in high school. We discuss the essential characteristics of research, the basic methodology (predictive, scientific, systematic, logical and historical) approaches, the leading ideas of the organization of research activities of the teacher in high school. The proposed model of organization of research activities of the teacher in high school as a social and educational system that provides a productive solution to problems of the educational process.

The key words: research activities, aims, theoretical framework, the components of scientific research, organizational and pedagogical software

Список литературы

1. Методологические проблемы научных исследований профессионально-технического образования. М.: Высш. шк., 1987. 199 с.
2. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования / Н.В. Бордовская. СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. 512 с.
3. Беляева А.П. Организация комплексных научных исследований в системе профессионально-технического образования / А.П. Беляева. М., 1983. 246 с.

Об авторе

Маркова С. М.- доктор педагогических наук, профессор Нижегородского государственного педагогического университета, kett@list.ru

УДК 371.806.2

ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ В ДОСТИЖЕНИИ УСПЕХА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

М.А. Непша

В данной статье определено содержание понятия «потребность в достижении успеха». Представлен результат систематизации теоретических представлений потребности в достижении в связи с мотивацией обучения старшеклассников в школе.

Ключевые слова: потребность, достижение, успех, мотивация.

Все изменения, происходящие в нашем обществе, ставят старшеклассника в ситуацию постоянного выбора жизненных целей и средств их достижения. В основе этого выбора лежат потребности и ценности личности, которые формируются с детства и развиваются всю последующую жизнь.

Среди социогенных потребностей, влияющих на учебную деятельность, наибольшую эффективность имеет потребность в достижении успеха. Об этом свидетельствуют результаты исследований, выполненных как в нашей стране (Ю.М. Орлов, Р.С. Вайсман, В.Т. Шкуркин, А.С. Морозов), так и за рубежом (Д.А. Аткинсон, А. Берклей, Д. Мак-Клелланд, Р. Вайер, Х. Хекхаузен).

Российские педагоги обращают внимание на значимость успешности в учебной деятельности. К.Д.Ушинский приходит к выводу, что успех поддерживает интерес ученика к учению. Необходимо дать детям радость труда, успеха в учении, пробудить в их сердцах чувство гордости и собственного достоинства за свои достижения.

Чтобы определить специфику понятия «потребность в достижении успеха», необходимо обозначить отношение выделенной потребности в ряду других, а именно: потребности в познании, потребности в собственной ценности, потребности в признании, потребности в доминировании.

Потребность в достижении, в отличие от потребности в познании, проявляется в стремлении утвердить себя не в отношении к другим, а в отношении к делу, в повышении уровня своей успешности в исполнении самых различных видов деятельности. Потребность в признании есть стремление добиться высокой оценки со стороны других. Д. Р. Догондзе указывает на сходство потребности в достижении и потребности в признании. «Потребность достижения и потребность признания похожи друг на друга тем, что для обеих характерно чувство превосходства» [4, с. 165].

В отличие от потребности в доминировании, потребность в достижении успеха не подразумевает господство. Д. Мак-Клелланд отмечает, что потребность в достижениях есть соревнование с самим собою в достижении более высокого уровня, а не с другими, и что образы достижения следует также отличать от образов агрессивности, даже если они связаны со стремлением к цели [5].

Чтобы определить наличие потребности в достижении успеха, Макклелланд использовал тест, называемый тематическим апперцептивным тестом (ТАТ): испытуемые смотрят на картинки и придумывают истории о том, что они там видят. Те, у кого высокая ПД, придумывают истории, в центре которых — воображаемые достижения (или стремление к достижениям) персонажей, показанных на картинках, а не какие-либо другие аспекты их жизни и личностей, например использование власти или забота о других людях.

В отличие от этой потребности в достижениях некоторые люди, по мнению Мак-Клелланда, обладают потребностью избегать неудачи. В то время как те, у кого сильна потребность в достижениях, стремятся выбирать задания умеренной трудности, люди, которые испытывают потребность избежать неудачи, выбирают либо исключительно легкие задания, где успех буквально гарантирован, либо исключительно трудные задания, где неудача ожидаема и, следовательно, не будет делом личной ответственности. Характерно, что для первых неудача является стимулом приложить дополнительные усилия, а вторые чистому успеху предпочитают безопасность. В центре его метода — четыре принципа, первый из которых состоит в том, чтобы принимать умеренный риск. Это означает, что следует избегать как верного успеха, так и верной неудачи. Для осуществления этого принципа необходимо соблюдать два следующих условия:

- самостоятельный выбор себе задания (или свой собственный уровень трудности в пределах заданий);
- последствия неудачи не должны быть разрушительны для человека.

Второй принцип состоит в том, что надо брать на себя ответственность за свои результаты. Это означает, что люди не должны приписывать причину неудачи или успеха каким-то силам, находящимся вне их самих, а видеть в себе причину своих результатов. Для осуществления этого принципа важно соблюдать следующие два условия:

- при выполнении задания полагаться на самого себя;
- последствия неудачи не должны быть разрушительны.

Как и предыдущий, этот принцип требует, чтобы не последовало наказания за неудачу, и чтобы реализовалось желание узнать и принять свою роль в процессе достижения успеха.

Третий принцип заключается в том, чтобы внимательно изучать окружающую обстановку, а четвертый — использовать обратную связь. Оба этих принципа предполагают получение и использование информации. Один из них нацеливает человека на то, чтобы узнать все возможное о своем задании и ресурсах для его выполнения, в том числе и человеческих. А другой говорит им, что нужно обращать особое внимание на результаты их действий, когда требуется решить, что делать дальше. Оба принципа требуют:

- окружения, богатого информацией, в котором человек может свободно двигаться;
- информации, предоставляемой без угроз;
- возможности выбирать и менять направление действий;
- чтобы последствия неудачи не были разрушительными.

Данные принципы мы предполагаем реализовать в ходе целенаправленной работы по формированию потребности в достижении успехов старшеклассниками в учебной деятельности. Когда всем учащимся дают одинаковые задания одного и того же уровня сложности — как часто бывает в школе, — то отдельные учащиеся не могут научиться выбирать подходящий для них уровень трудности задания. Если неудача вызывает чувство боли или смущения, то у детей всегда будет мотивация выбирать себе самые легкие задания. В условиях образовательной среды важно создавать учебные ситуации выбора заданий и учебных действий и сводить к минимуму последствия неудачного выбора для самих учеников, где они могут научиться самостоятельно делать мотивированный выбор по степени сложности задания.

Любая потребность характеризуется наличием потребностной ситуации и потребностного состояния (Ю.М. Орлов, М.Ю. Бурыкина). Ю.М. Орлов считает, что потребностные ситуации, актуализирующие потребность в достижениях, характеризуются такой конфигурацией ключевых для данной потребности объектов, которые интерпретируются субъектом в условиях данной культуры как возможность достичь более высокого, чем ранее, уровня исполнения, решить задачу творчески, нешаблонно, включиться в достижение некоторой существенной и далекой цели. Характеристики ситуации, в этом случае, носят обобщенный характер, закрепляются во второй сигнальной системе человека и выступают как источник актуализации обобщенной потребности в достижениях, выражающих общую направленность личности на успех [3, 145-146].

Потребностное состояние характеризуется особой чувствительностью к восприятию обстоятельств, способствующих достижению успеха, актуализацией обобщенной потребности в достижениях и соответственно, оживлением воспоминания переживаний, связанных с успехом, имевших место в прошлом, предвосхищение удовлетворения результатами достижения цели, что соответственно актуализирует мотив достижения успеха и установку к исполнению действия для достижения цели.

С позиции гуманистического подхода (Ш.А. Амонашвили, К.Н. Вентцель, А. Маслоу, К. Роджерс) формирование потребности в достижении успеха рассматривается в рамках технологий педагогики успеха. Педагогикой успеха является направление теоретического и практического поиска в создании условий для полноценного развития человека. «Педагогика успеха – это восхождение по лестнице достижений; при этом цель восхождения обуславливается гуманистическими принципами» [6, с. 73].

Мы придерживаемся определения потребности в достижении успеха, данного Курдюковой Н.А., и под которым понимается «стремление ученика к улучшению результатов своей деятельности» [1]. Здесь ключевыми выступают слова «достижение», «успех».

Обобщая определения понятия «успех», можно полагать, что успех – это переживание чувства радости от достигнутого. [1, с.24]. Достижение – это опредмеченная характеристика успеха, принятая и признанная значимыми для индивида субъектами. На современном этапе развития общества ориентация на успех выступает в качестве необходимого условия построения любой эффективной педагогической системы. В основе творческого активного самочувствия любого человека лежит вера в собственные силы. Утверждение этой веры невозможно без приобретения опыта достижения и переживания успеха.

Как считает Левина И.И., учебная деятельность старших школьников значительно отличается по своему характеру и содержанию от учебной деятельности школьников среднего звена. Дело не только в том, что углубляется содержание обучения и вводятся новые учебные дисциплины. Основное отличие в том, что учебная деятельность старшеклассников предъявляет гораздо более высокие требования к их активности и самостоятельности. Для того чтобы достаточно глубоко усваивать программу, необходимо развитие теоретического мышления.

В старшем школьном возрасте, как и в дошкольном возрасте, как справедливо акцентирует внимание М.Ю. Бурыкина, система межличностных отношений «Я и общество» обеспечивает удовлетворение потребности в индивидуализации. По утверждению Т.А. Араканцевой, М.Р. Гинзбурга, И.В. Дубровиной, Я.Л. Коломинского, И.С. Кона, М.Ю. Кондратьева, А.М. Прихожан, Д.И. Фельдштейна и других, общность социальной позиции в эти возрастные периоды открывает возможность «осознания себя субъектом общественных отношений», «наращивания» способности «проявления себя в социальном пространстве», усвоения «норм человеческих взаимоотношений». Процесс «постоянного насыщения» и роста «емкости» личности обеспечивает освоение социального опыта.

Отношение старших школьников к учению изменяется в содержательном плане. Ученики взрослеют, обогащается их опыт; они понимают, что стоят на пороге самостоятельной жизни. Растет их сознательное отношение к учению, которое приобретает непосредственный жизненный смысл.

Систематизируя теоретические положения мы отмечаем, что формирование потребности в достижении успеха осуществляется различными способами, например, путем создания проективных рассказов с ярко выраженной темой достижения. Ученикам предлагается составить рассказ с использованием максимального числа категорий, которые используются в диагностике мотива достижения (ожидание успеха, одобрения, позитивное эмоциональное состояние в процессе деятельности). Во время такого способа обучения ученики начинают правильно определять мотив достижения среди других мотивов, на основании выученных категорий используют особый язык (категориальный аппарат), с помощью которого анализируют словесную и интеллектуальную продукцию и поведение (как свою, так и других людей).

Высокий уровень мотивации учения необходим для достижения успеха в учебе и в этом вклад мотивации в общую успешность деятельности школьника можно рассматривать наравне с когнитивными способностями ученика. Иногда менее способный ученик, но имеющий высокий уровень мотивации может достичь более высоких результатов в учебе, потому что стремится к этому и уделяет учению больше времени. В то же время у ученика недостаточно мотивированного успеха в учебе могут быть незначительными, даже, несмотря на его способности.

Таким образом, для формирования потребности в достижении успеха, необходимо выполнить ряд условий: стремление к достижению успеха будет проявляться, если деятельность обладает новизной, имеет определенную степень трудности, которая оценивается самим учеником, и осуществление деятельности развивает самостоятельность.

The conception «demand in achievement of success» is researched. The solid characteristics of demand in achievement are examined.

The key words: demand, achievement, success, motivation.

Список литературы

- 1 Курдюкова, Н.А. Оценка успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема: Автореф. дис... канд. наук. СПб., 1997.
- 2 Кикнадзе, Д.А. Потребности. Поведение. Воспитание/ Под. ред. и при участии В.Г. Афанасьева. М., «Мысль», 1968. 148 с.
- 3 Орлов, Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: Автореф. дис... д. наук. М., 525 с.
- 4 Догондзе, М.Р. Потребность вращающихся в общественные ценности в переходном возрасте/ В кн.: Некоторые вопросы психологии и педагогики социогенных потребностей/ Под ред. Ш.Н. Чхартишвили. Тбилиси, 1974, с.163-170
- 5 Мак-Клелланд, Д. Мотивация человека./Д.Мак-Клелланд. Изд-во: Питер, СПб, 2007, 667 с.
- 6 Семенова, О. Л. Педагогические идеи С. Френе и их влияние на теорию и практику современного школьного образования: Дис. ... канд. пед. наук: Волгоград, 2005, 210 с.

Об авторе

Непша М.А. – аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г.Петровского, marlene@yandex.ru.

УДК 373.3

РАВНОПРАВНЫЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЕЖДУ УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА – ОСНОВА МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

О.В. Пастюк

Рассмотрены основы формирования равноправных взаимоотношений между взрослыми и детьми в период модернизации Российского образования. Предложены пути построения позитивных коммуникаций между всеми участниками образовательного процесса в условиях современного образовательного учреждения, основанные на равноправном партнерстве, через введение в жизнь детского сада и начальной школы основ педагогики СО-трудничества и социоигровых подходов.

Ключевые слова: партнерские взаимоотношения, СО-трудничество, педагогика сотрудничества, ровесник, социокультурная педагогика, партнер.

На современном этапе развития мирового сообщества совершенствование работы начальной ступени школы заключается в модернизации образовательного процесса, раскрепощении условий жизни детей и создании для них эмоционального благополучия через построение нового типа взаимоотношений - партнерских, которые позволят им смело выражать свое собственное мнение, даже, если оно отлично от точки зрения педагога, аргументировано отстаивать его, научат ценить и понимать дружбу, а главное ими будут приняты такие слова, как СО-дружество (совместная дружба), СО-трудничество (труд вместе), СО-страдание (страдание вместе), СО-переживание (переживание вместе) и т.п.

Необходимо отметить, что взаимоотношения играют основополагающую роль во всех аспектах повседневной жизни современного человека. Изучение влияния взаимоотношений на психическое развитие ребенка позволило раскрыть его важные механизмы и представить как определяющий фактор психического развития (Р.С.Буре, А.В.Запорожец, М.И.Лисина и др).

По нашему мнению, проблему построения равноправных (партнерских) взаимоотношений необходимо рассматривать с позиции педагогики СО-трудничества, основоположники которой И.Г.Песталоцци, М.Монтессори, Л.Н.Толстой и др. показали пример практической реализации идеи образования посредством равноправного СО-трудничества взрослого и ребенка.

Однако в 1986 году в отечественной науке появилось уже новое поколение педагогов-новаторов (Ш.Амонашвили, В.М.Букатов, Е.Е.Шулешко и др.), стремившихся не формировать ребенка и непосредственно «воздействовать» на него, а СО-трудничать с ним на равных.

Ш.Амонашвили, А.М.Лобок, С.Г.Якобсон и др. считают, что традиционная педагогика, ставя конкретные цели и, определяя средства в отношении ребенка (т.е. изначально предполагая манипулировать им), совершенно не согласуется с СО-трудничеством, которое никогда не содержит манипуляции.

Естественно, что у каждого в работе возникают определенные трудности: дети что-то не понимают, что-то не усваивают. И тогда педагогу важно найти коллег-единомышленников для обмена опытом с ними, ведь решая подобные проблемы, каждый подбирает к ним свои методические приемы, которые могут использовать и другие. И если в результате у них возникает такой же образовательный эффект, то можно говорить о методических находках.

Такой взгляд на педагогику называется социокультурным (В.М.Букатов [1], Е.Е.Шулешко [2]), что подразумевает полноценное освоение культурных навыков через освоение культуры человеческих отношений, основанных на равноправии. А одна из наиболее доверительных и плодотворных форм отношений между людьми – это отношения между равноправными партнерами.

Резюмируя изложенное, мы имеем возможность сделать вывод о том, что суть социокультурного подхода заключается в самостоятельном развитии детского СО-общества, в организации такой жизни детей, при которой формирующееся поколение партнеров-ровесников осваивает и сохраняет старые культурные традиции и, незаметно для себя, создает традиции новые. А сама социокультурная норма «быть партнером и учащимся» является воспроизводимой и предсказуемой в педагогическом процессе тогда, когда ее началом и основой становится родная культура народа.

Однако нельзя не отметить, что большинство педагогов России без предварительной подготовки не умеют общаться по педагогическим проблемам вне стен образовательного учреждения. Конечно, существует такая организация как методические объединения педагогов, работа которых заранее спланирована методическими службами на целый учебный год и деятельность которых осуществляется под их же руководством. Как правило, на заседаниях методического объединения обсуждаются проведенные педагогами занятия или уроки, получившие название «открытые просмотры». В данном случае не обсуждаются проблемы детей, идет обсуждение личных качеств педагога – смог или не смог справиться с поставленными задачами, как вел себя во время занятия, какие новые методы и формы использовал в работе с детьми и т.п.

По нашему мнению, педагогам России на современном этапе необходимо такое педагогическое СО-общество, где бы обсуждались достоинства и проблемы детей и оценивались бы не образцы поведения взрослого, а характер проявления себя детьми. Это возможно лишь при условии, если сами педагоги будут чувствовать себя партнерами, равноправными членами педагогического СО-общества в деле воспитания подрастающего поколения россиян, а главное - будут иметь возможность обмениваться опытом своей практики организации жизни детей.

Несомненно, что в процессе формирования равноправных партнерских взаимоотношений меняется внутренний образ ребенка. Образ партнера-ровесника – это обозначение реальности первого общественного признания детей равными по своим личным и культурным возможностям. Поступок партнера-ровесника – вызов к солидарности с теми, кто определяет свои возможности равными с возможностями другого, кто притязает на признание общественным мнением практической полезности сделанного сообщения.

Индивидуальное развитие каждого ребенка протекает ярче и активнее, если он уверен, что его выслушают, что он найдет заинтересованного собеседника в лице взрослого или ребенка, что его примут в рассуждениях таким, каков он есть, если он может спокойно и доброжелательно высказать свою оценку по поводу своих или чужих действий. Именно в такой обстановке и зарождается внутренняя самодисциплина и создается почва для САМОразвития.

Практика показывает, что при построении партнерских взаимоотношений предметом целенаправленного воспитания и обучения детей 6-10 лет являются их дружеские связи, обращенность друг к другу, умение и стремление играть, учиться и действовать вместе, развитие активного интереса ко всему происходящему в группе детского сада и классе, создание особого микроклимата доброжелательного отношения, взаимного уважения и доверия, уступчивости и, вместе с тем, инициативности не только друг к другу, но и к взрослым участникам образовательного процесса.

Вместе с тем, традиционная педагогика главным положительным качеством детей любого возраста считает послушание и исполнительность, бесконфликтность и аккуратность. Основная культивируемая в обычной педагогике форма совместного поведения – это поведение в диаде ребенок – педагог, а именно:

- педагог дал четкую инструкцию – ребенок ее выполнил, не задумываясь, не включая мыслительные процессы, т.е. выполнил механически;

- у ребенка не получается выполнить задание педагога – педагог помог, а в случае крайней необходимости выполнил задание за ребенка.

Нельзя не отметить и то, что дружеские связи детей, их склонность учиться и действовать вместе, тоже оцениваются положительно, но они не являются предметом целенаправленного воспитания. Именно поэтому возникает разобщенность детей. Каждый из них смотрит на педагога как на источник поощрения и порицания и приспосабливается к его требованиям в меру своих (и его, педагога) особенностей, а дружеские взаимоотношения со сверстниками воспринимает как нечто неважное, как второстепенное обстоятельство школьной жизни.

У педагогов-лидеров не хватает терпения (а порой и времени) дать детям сыграть, вдуматься, вслушаться, получить удовольствие от процесса освоения нового дела (например, новой темы урока). Взрослый, как правило, прерывает детей в случае неправильного или неполного ответа, и сам

объясняет и показывает то, до чего ребенок должен был дойти самостоятельно путем проб и ошибок.

А.Юшков [3, с.12] считает, что удачное вступление взрослого в дела детской группы происходит тогда, когда его действия дополняют замысел действия группы, а его инициативы не отменяют собственных инициатив детской группы, а дополняют их.

Внутренняя установка взрослого на построение равноправных взаимоотношений как на цель своих усилий позволяет ему успешно регулировать ход жизни группы детей. А в качестве способа, формы достижения такого результата он использует возможность ненасильственно, ненавязчиво, нерегламентированно вводить в оборот жизни детей знания, умения и навыки (ЗУН). Действуя в качестве партнера и пытаясь сделать свой выбор, каждый ребенок вписывает свои действия в обозначенные нами условия и обнаруживает, каким образом его нынешний партнер, несмотря на сходство правил, становится его оппонентом.

Следовательно, для построения равноправных взаимоотношений в условиях образовательного пространства детского сада и начальной школы дети должны быть активны в своей деятельности. Активность ребенка и уверенность в успехе, по нашему мнению, обеспечиваются разговорами и беседами, в которых ребенок может спокойно и смело принимать участие.

Прямая инструкция-установка в этом возрасте не дает желаемых результатов, поскольку она не соответствует закономерностям механизмам физического и психического развития детей 6-10 лет. Чем больше взрослый создает благоприятных условий для обмена мнениями между детьми, чем активнее их общение (дать возможность высказаться не только себе, но и товарищу), тем выше развивающее влияние совместных действий, так как в этом случае речь и действия тесно увязаны в поисковой работе.

Для того чтобы педагог мог ежедневно оценивать то, чему учится каждый из его учеников, ему необходимо различать три формы взаимоотношений, которые находят свое отражение в речи собеседников.

По мнению Т.В.Тарунтаевой [2, с.260] первоначально обсуждается проблема – дети говорят о том, что они знают (*общий разговор*). Затем следует уточнение знаний – дети ставят перед собой конкретные цели, ищут пути и способы их решения, взвешивают возможность и необходимость выполнения решения (*деловой разговор*). И впоследствии дело доходит до умения видеть самого себя в этой деятельности, находить для себя подходящий план и стиль действий (*индивидуальный разговор*).

Немаловажным для нашего исследования является и то, что при построении равноправных партнерских взаимоотношений в группе детского сада и классе начальной школы возникает такое СО-общество, в котором каждый чувствует себя умелым, знающим, и вместе с другими выполняет все то, что ему предложили - любое дело.

Если такая детская общность образуется в классе именно как целостность, то учитель имеет дело не с отдельными школьниками во всем многообразии их индивидуальных проявлений доверчивости, энтузиазма и беспомощности, а с хорошо организованным, приспособленным субъектом любой предстоящей (в том числе и учебной) деятельности. Этот групповой субъект организован по типу детского симбиоза, отношения внутри которого еще предстоит построить.

Результаты экспериментального исследования, проведенного автором в образовательных учреждениях г.Магадана в период с 2005 по 2012 гг., дают основание полагать, что при переходе из детского сада в школу такая детская общность обладает способностью к внешней определяющей рефлексии, позволяющей группе партнеров определить свое место в возрастной иерархии: отличить свой образ жизни от образа жизни ближайших взрослых (настоящих школьников) и ближайших младших (играющих дошкольников).

По нашему мнению, образование группы партнеров-ровесников можно считать культурным оформлением кризиса 7 лет. И поэтому, когда взрослый предлагает группе равных какое-либо дело, дети умеют СО-организоваться так, чтобы не было тех, у кого «не получилось», и тех, кто уже давно все сделал. Такая симбиотическая группа дает каждому ребенку чувство защищенности, уверенности в успехе, а отсюда и готовности действовать даже в самых рискованных, ненормированных условиях, требующих позиционного самоопределения. В данном случае мы имеем возможность говорить о сформированности такой детской общности, которая способна к образованию позиции: «МЫ, способные действовать вместе».

Самым главным для построения равноправных взаимоотношений педагога с детьми является создание условий для возникновения дружбы между партнерами. Лишь в случае возникновения дружеских связей могут быть построены равноправные взаимоотношения между участниками образовательного процесса. Создание условий для общения – это уход педагога от лидерства и предоставление возможности ребенку названного возраста реализовывать свой собственный жизненный опыт, утвердившись при этом в своих силах среди сверстников.

Для решения данной проблемы Е.Е.Шулешко [2, с.39-43] предлагает работу детей в группах по 4-6 человек, так как именно работа в малых группах способствует сближению детей и нормализует их общение, которое совершенствуется в совместной деятельности, в разговорах и играх.

Общение в таких группах сокращает дистанцию между детьми, они стараются найти подходы друг к другу, укрепляют в себе терпимость и чувствуют ее пользу для общего (коллективного) дела. Именно в процессе внутригруппового общения создаются благоприятные условия для развития адекватной самооценки, особенно у детей со сниженным уровнем познавательного развития.

Самое главное и необходимое для развития личности ребенка 6-10 лет – это возможность высказать свое мнение и быть выслушанным не просто соседями по группе или классу, а друзьями (партнерами!). Только в этом случае у ребенка возникает уверенность, что он не один, а с друзьями, в таком случае и помощь сверстников он будет воспринимать гораздо естественнее, чем помощь взрослого. Развертывающаяся вокруг него деятельность других детей притягивает его.

Быть слышшим, действующим и говорящим зрителем – вполне естественное состояние для ученика начальной школы. Только в этом случае, включаясь в общее действие, он не остается наблюдателем, а действуя, он может перестать говорить, если ситуация этого требует, если без этого трудно координировать свои усилия с усилиями других. В этом случае действующим и говорящим лицом станет его партнер, напарник.

Несомненно, что в возрасте 6-10 лет у детей еще сравнительно мал багаж для оценки своих возможностей, поэтому большое число решений им надо попробовать на практике, но об их целесообразности они смогут судить лишь при возможности сравнивать себя с другими, а результаты своих действий – с успехами и неудачами других детей. Такая оценка – выработанная собственными усилиями – намного точнее, чем оценка взрослого. Для детей привлекательными выступают те ситуации, где пробуя действиями, возможно, реализовать совместный поиск. Достаточно изменить эту мотивацию, то же самое дело становится непосильным для них.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что под равноправными (партнерскими) взаимоотношениями мы понимаем такие отношения, когда взрослый и ребенок стоят на позиции равноправных участников образовательного процесса, когда педагог не давит на ребенка своим авторитетом и своими знаниями, а создает такие условия, в процессе которых ребенок самостоятельно или вместе с другими учащимися приходит к нужному решению, что, несомненно, помогает ему не только овладеть знаниями, но и окажет помощь в дальнейшей жизни.

The basics of equal relationships between adults and children in the period of modernization of the Russian education are considered in this article. The ways of building positive communication among all participants in the educational process in a modern educational institution based on equal partnership, through the introduction of kindergarten and primary school pedagogy of cooperation and social game approaches are suggested by the author.

The key words: partnership, collaboration, education co-operation, peer, socio-cultural pedagogy, a partner.

Список литературы

1. Букатов В.М. Карманная энциклопедия социо-игровых приемов обучения дошкольников / В.М. Букатов. СПб.: Образовательные проекты ; М. : НИИ школьных технологий, 2008.
2. Шулешко Е.Е. Понимание грамотности : о педагогическом решении проблем преемственности в начальном образовании детей от пяти до одиннадцати лет. Книга первая. Условия успеха/под ред. А.Русакова. СПб: Образовательные проекты, Участие, Агентство образовательного сотрудничества, 2011.
3. Юшков А.Н. Психологические особенности становления детской вопросительности на уроках-диалогах в начальной школе. Автореф. дисс. канд. психол. наук. Иркутск, 1997.

Об авторе

Пастюк О. В.- кандидат педагогических наук, доцент Магаданского института экономики Санкт-Петербургского университета управления и экономики

УДК-373.3

ТРЕНИНГ АССЕРТИВНОСТИ КАК ФОРМА РАННЕЙ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.М. Пацека

В статье раскрывается сущность и значение тренинга асертивности как формы ранней профилактики девиантного поведения у детей младшего школьного возраста. Статья написана для учителей начальных классов в качестве методического пособия по повышению эффективности воспитания и социализации учащихся.

Ключевые слова: асертивность, тренинг резистентности, тренинг аффективно – ценностного обучения, тренинг формирования жизненных навыков.

Модернизация образования в современных условиях системного кризиса российского общества является одной из важнейших задач всех его звеньев, особенно школы, где проблема социализации стала одним из главных направлений воспитания подрастающего поколения на современном этапе.

Большой вклад в дело решения национального проекта «Образование» и в концепцию её модернизации внесла разработка Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОСНОО). Назначение Примерной программы воспитания и социализации младших школьников, - отмечают А.Я Данелюк и А.М Кондаков, - заключается в том, что она содержит теоретические положения и методические рекомендации по организации целостного пространства духовно-нравственного развития младшего школьника. Такое пространство, иначе определяемое как нравственный уклад школьной жизни, интегрировано в урочную, внеурочную, внешкольную, семейную деятельность обучающегося и его родителей. Для его организации и полноценного функционирования требуются согласованные усилия многих социальных субъектов: семьи, традиционных российских общественных организаций, включая детско-юношеские движения и организации, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта. Ведущая, содержательно определяющая роль в создании социально открытого нравственного уклада школьной жизни принадлежит педагогическому коллективу общеобразовательной школы, четко вооруженному сейчас высшей целью образования: «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях российского народа». На основе этого национального воспитательного идеала формируется и основная педагогическая цель: воспитание духовно – нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России [1].

Состояние общества зависит от качества основополагающих идей, ценностей и смыслов, функционирующих в нем. Для воспитания это имеет особое значение, потому что оно не терпит пустоты. Ситуация идейного бездорожья приводит к росту социальной дезадаптации детей и подростков. Суть этого явления состоит в рассогласованности мироощущения и миропонимания ребенка с явлениями окружающей среды, её традициями, нормами, в ослаблении или утрате им связей с семьей, школой, другими социальными институтами, в отчуждении от учения и труда. В наши дни возникло фактически парадоксальное явление. Девиантное традиционно называют отклоняющимся, асоциальным поведением, однако социологами, психологами и педагогами фиксируется в настоящий момент парадоксальный факт: молодежная субкультура настолько деформирована, что девиация, в силу её распространенности, превращается в норму. Разрешение кризиса школьного возраста для большинства подрастающего поколения оказывается, к сожалению, возможным именно через обращение к девиантным формам поведения. Девиантность превращается в средство приобщения к атрибутам взрослой жизни. И более того, школа как институт социализации, воспитания, теряет свое влияние на воспитанников. Социологическими исследованиями установлено, что влияние семьи на ребенка в настоящий момент намного сильнее, чем влияние школы, средств массовой информации, улицы: влияние семьи – 40%, СМИ – 30 %, школы – 20%, улицы – 10 % [3].

К сожалению, система начального школьного образования сегодня далека, не соответствует требованиям общества. Она не учитывает в полной мере весь социокультурный опыт, который получает ребенок в современном информационном мире, телеэкране, на улице утверждаются приоритеты, далекие от ценностей, которые проповедают педагоги. И это реальное и весьма серьезное противоречие в состоянии воспитания и социализации младших школьников в наши дни.

Личность есть продукт социальной среды - среды и общесоциальной, и непосредственной, конкретной. Сама среда и ее отражение в мотивации личности могут быть узкими или широкими, благоприятными и неблагоприятными.

Современными учеными отмечается, что в поведении человека можно выделить две функционально взаимосвязанные стороны регулятивную и побудительную. Регулятивная сторона обеспечивает гибкость и устойчивость поведения в различных условиях. Регуляция поведения реализуется посредством различных психических проявлений, таких как: ощущения, восприятие, внимание, мышление, память, речь, способности, темперамент, характер, эмоции. Побудительная сторона - обеспечивает активность и направленность поведения [5].

Условия сегодняшних социальных отношений в обществе требуют нового подхода к ранней профилактике девиантного поведения, что на наш взгляд, делает необходимым рассмотрение процесс формирования асертивности у младших школьников, как важнейшего условия профилактики девиантного поведения.

Ассертивность – способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других. Ассертивным называется прямое, открытое поведение, не имеющее целью причинить вред другим людям [4].

Следуя данному стилю поведения человек защищает свои собственные права, выражает мысли и чувства прямо, честно и открыто средствами, уважающими права других. Ассертивный человек действует без ненужного беспокойства или чувства вины. Ассертивные люди уважают себя и других людей и отвечают за свои действия и свой выбор. Они понимают свои потребности и просят открыто и прямо о том, что они хотят. При получении отказа они могут грустить или быть разочарованными, но их самовосприятие не омрачается. Они не слишком полагаются на одобрение других людей и чувствуют безопасность и уверенность в самих себе. Ассертивные люди показывают другим, как они хотели бы, чтобы с ними обращались. Вырастая, мы анализируем свое поведение и проблемы, которые возникают в связи с этим, а, следовательно, мы можем строить жизнь по своим сценариям, начиная действовать по-новому.

Ассертивное поведение противопоставляется другим моделям поведения которые рассматриваются в психологии: пассивность и неуверенность, агрессивность и манипулирование.

Это важнейшие человеческие качества, которые обуславливают поведение соответствующие нормам и правилам социализации и сами по себе обеспечивают профилактику девиантного поведения.

Компонентами ассертивного поведения, являются:

1. принятие на себя ответственности за собственное поведение;
2. демонстрация самоуважения и уважения к другим людям;
3. эффективное общение;
4. демонстрация уверенности и позитивной установки;
5. умение внимательно слушать и понимать;
6. переговоры и достижение рабочего компромисса;
7. поиск простых выходов из сложных ситуаций.

Одной из форм ранней профилактики девиантного поведения является активное социальное обучение социально-важным навыкам, которое преимущественно реализуется в форме групповых тренингов. В настоящее время распространены следующие формы тренингов:

1. тренинг резистентности к негативному социальному влиянию. В ходе тренинга изменяются установки на девиантное поведение, формируются навыки распознавания рекламных стратегий, развивается способность говорить «нет» в случае давления сверстников, дается информация о возможном негативном влиянии родителей и других взрослых (например, употребляющих алкоголь) и т.д.;

2. тренинг ассертивности или аффективно-ценностного обучения, основанный на представлении, что девиантное поведение непосредственно связано с эмоциональными нарушениями. Для предупреждения данной проблемы подростков обучают распознавать эмоции, выражать их приемлемым образом и продуктивно справляться со стрессом. В ходе групповой психологической работы также формируются навыки принятия решения, повышается самооценка, стимулируются процессы самоопределения и развития позитивных ценностей;

3. тренинг формирования жизненных навыков. Под жизненными навыками понимают наиболее важные социальные умения личности. Прежде всего, это умение общаться, поддерживать дружеские связи и конструктивно разрешать конфликты в межличностных отношениях, а также это способность принимать на себя ответственность, ставить цели, отстаивать свою позицию и интересы. Наконец, жизненно важными являются навыки самоконтроля, уверенного поведения, изменения себя и окружающей ситуации[2].

Рассмотрим несколько вариантов тренингов, разработанных для детей младшего школьного возраста с целью формирования их ассертивности как важнейшего условия ранней профилактики девиантного поведения.

Упражнение "Встаньте в круг"

Детям предлагается собраться тесной группой в центре комнаты. После хлопка учителя все закрывают глаза и начинают двигаться в любом направлении. При этом необходимо жужжать. После второго хлопка учителя все останавливаются и замолкают. Оставаясь с закрытыми глазами, все пытаются, держа друг друга за руки, образовать круг. После завершения первой попытки все останавливаются, открывают глаза и оценивают получившийся круг. Затем игра повторяется снова, до тех пор, пока не образуется правильный круг. По правилам дети не должны между собой общаться.

Упражнение "Общение без слов"

Упражнение выполняется молча. Учитель просит детей встать в два концентрических круга лицом друг к другу. Внешний и внутренний круги начинают двигаться в противоположных направлениях и останавливаются по команде учителя. Оказавшись друг напротив друга, дети образуют пары. Учитель просит их закрыть глаза и поздороваться с помощью рук, открыть глаза и двигаться дальше. Вновь образуются пары, которые получают задание: "Положите руки на плечи друг другу и посмотрите в течение минуты в глаза партнеру, улыбнитесь, опустите руки и начинайте двигаться дальше".

Следующие инструкции образующимся парам могут быть такими: поборитесь руками, помитесь руками, выразите поддержку с помощью рук, попрощайтесь, обопритесь спинами друг о друга и присядьте, стараясь не упасть и т.п.

Упражнение "Счет до десяти"

Дети и учитель становятся в круг, не касаясь друг друга плечами и локтями. "Сейчас по сигналу "начали" вы закроете глаза, опустите головы вниз и попробуете посчитать до десяти. Сложность состоит в том, что считать вы будете все вместе. Кто-то скажет "один", другой ученик скажет "два", третий — "три" и так далее до десяти. В этой игре есть одно правило: слово должен произнести один ребенок, если число назовут хотя бы два голоса, счет начинается сначала"

Упражнение "Комплименты"

Все дети образуют два круга (внутренний и внешний), стоя лицом друг к другу. Стоящие лицом друг к другу образуют пару, первый член пары оказывает искренний знак внимания партнеру, стоящему напротив, то есть говорит ему что-либо приятное. Тот отвечает: "Да, конечно, но, кроме того, я еще и ..." (называет то, что он в себе ценит и считает, что заслуживает за это знаков внимания). Знаками внимания могут быть отмечены поступки, навыки, внешность и др. Затем дети меняются ролями, после чего делают шаг влево и таким образом, образуются новые пары. Все повторяется заново, пока не будет сделан полный оборот круга.

Обсуждение с детьми после занятия: Какие чувства Вы испытали, когда оказывали друг другу знаки внимания? Что вы чувствовали, когда знаки внимания оказывали Вам? Легко ли Вам было реагировать на знаки внимания заданным образом?

Упражнение "Все равно ты молодец, потому что..."

Упражнение выполняется в парах. Первый ребенок начинает рассказ со слов: "Меня не любят за то, что..." Второй, выслушав, должен отреагировать, начиная словами: "Все равно ты молодец, потому что..." Затем дети меняются ролями.

Обсуждение с детьми после занятия: Все ли смогли отреагировать на рассказ партнера заданным образом? Кто не смог или не успел этого сделать? Что чувствовал тот, к кому была обращена поддержка? Что чувствовал слушающий?

Упражнение на групповое сплочение

Класс делится на пары. В паре один ребенок говорит, другой слушает. Говорящий рассказывает о каком-то своем затруднении или проблеме. Слушающий реагирует на рассказ так, как ему хочется. Оба члена пары сидят напротив друг друга на стульях. Затем по команде ведущего, не прерывая разговора, участники упражнения меняют свое пространственное положение: слушающий становится на стул и слушает стоя, говорящий присаживается на корточки и продолжает рассказ в таком положении.

Обсуждение с детьми после занятия: Что изменилось в Вас после того, как вы встали на стул; по отношению к собеседнику; по отношению к его проблеме; по отношению к себе. Какие чувства и желания вы испытали в тот момент, когда Ваш партнер встал на стул во время вашего рассказа о проблеме. В какой момент Вы осознали ваше "Я-слушание"? Какое оно было?

Упражнение "Родители тоже люди"

Детям предлагается выполнить домашнее задание — проинтервьюировать родителей с тем, чтобы те рассказали о каком-либо случае в их жизни, где они были бы неправы, совершили ошибку, проступок.

При обсуждении результатов домашнего задания необходимо дать детям понять, что ошибки — это нормально, что недостатки — это часть личности. Без всего этого нас ничто не будет отличать друг от друга.

Упражнение "Нож сквозь масло"

Центр класса освобождается от стульев. Весь класс, кроме одного ребенка, встает толпой на одном конце комнаты. Одному ребенку группы необходимо с закрытыми глазами быстро пройти из другого конца комнаты прямо сквозь толпу одноклассников, которые при приближении своего товарища должны тихо разойтись, чтобы не столкнуться с ним.

Если участник, идущий через толпу, открывает глаза раньше, чем закончится задание, это может свидетельствовать о недостаточном доверии классу. Каждый участник должен пройти через это упражнение и добиться правильного его выполнения.

Обсуждение с детьми после занятия: Что было сложнее? Что такое доверие? Как его заслужить? и др.

Упражнение "Снежинка"

Дети получают по одному чистому листу бумаги. Объясните, что оценки за это упражнение не ставятся. Подчеркните, чтобы, делая упражнение, никто не смотрел на других. Все должны спокойно выполнять инструкции учителя - тренера. Скажите участникам, что никому не разрешается

спрашивать, как делать упражнение. Если кто-нибудь задаст какой-то вопрос, ответьте: "Делайте так, как считаете нужным".

Предложите ученикам:

- а) взять листок бумаги;
- б) сложить его вдвое;
- в) оторвать верхний правый угол;
- г) снова сложить бумагу вдвое;
- д) оторвать верхний правый угол;
- е) снова сложить бумагу вдвое;
- ж) оторвать верхний правый угол;
- з) снова сложить бумагу вдвое;
- и) если можно, оторвать верхний правый угол;

(если участники утверждают, что рвать бумагу стало слишком трудно, скажите, что это совершенно необязательно делать)

к) разверните листки бумаги.

Попросите учеников оглядеться, обращая внимание на то, как по-разному выглядят листки бумаги.

Обсуждение с детьми после занятия: Можно ли сказать, что у кого-то бумага надорвана неправильно? Почему? Почему листы надорваны так по-разному? Если какие-то участники надорвали бумагу не так, как вы значит ли это, что они плохие люди? Почему? Бывает ли так, что мы считаем человека хорошим или плохим в зависимости от того, делает ли он что-то точно так же, как и мы? Приведите примеры.

Упражнение "Слепой - поводырь"

Упражнение проводится в парах. В каждой паре выбирается "слепой" и "поводырь". Инструкция "поводырям": "Вы ведете своего партнера за собой. Глаза у него закрыты. Познакомьте его с окружающим миром". Дети в парах расходятся по комнате (возможен выход за пределы помещения). "Поводырь" ведет "слепого" за собой (или поддерживает его сзади), знакомит его с предметами окружающего мира, людьми, интерьером. Через 10 минут дети меняются ролями. После завершения упражнения проводится обсуждение. Ребята рассказывают, как они чувствовали себя в роли "поводыря" и "слепого", было ли им удобно в этой роли? доверяли ли они своему партнеру.

Использование тренингов асертивности способствует активному обучению социально-важным навыкам и является одной из форм ранней профилактики девиантного поведения.

The article is about the essence and the meaning of the training of the assertion as the form of the early prophylaxis of the deviant behavior of children of the younger school age. The article is written for the teachers of elementary school as the methodical material of the increase of the efficiency of the education and socialization of pupils.

The key words: assertion, training of the resistance, training of the affective and valuable learning, training of the formation of vital skills.

Список литературы

1. Данилюк, А.Я., Кондаков, А.М. Воспитание и социализация младших школьников//Педагогика.2009.№5.с.7-8
2. Змановская, Е.В. Девиантология. М.: Академия, 2004, с. 164.
3. Отчетная продукция исследовательской группы «Стратегия и механизмы развития воспитания детей в условиях формирования российского общества» Социальный мониторинг воспитания детей в РФ. (2000-2004), М. 2004., с. 89.
4. Современный психологический словарь/под ред. Б.Г. Мещерякова, В.З. Зинченко. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРО-ЗНАК, 2007, с.31.
5. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании: Учебное пособие. Ч.1 Концептуальные и прикладные основы социальной психологии.- М.: ВЛАДОС, 1995.

Об авторе

Пацека И. М. – кандидат педагогических наук, старший методист отдела организационно – методической работы Муниципального казенного учреждения «Научно – методический информационный центр» г. Белгород bobrova-ira@yandex.ru

УДК-378

**СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ КОМПЛЕКСНЫХ ЗАНЯТИЙ**

Ю.Л. Померанцев

Актуальность данной темы обусловлена предъявляемыми в последнее время все более жесткими и повышенными требованиями к профессиональной подготовленности выпускников высшей школы. Материал статьи содержит и раскрывает профессионально-педагогические аспекты комплексной методики подготовки студентов на завершающем этапе обучения, по формированию профессионально важных и необходимых знаний, умений и навыков для будущей профессиональной деятельности. Раскрыты вопросы использования педагогических технологий в процессе обучения в структуре комплексных занятий со студентами и слушателями образовательных учреждений России. Материалы предназначены для преподавателей, студентов и слушателей, а также могут быть полезны руководителям организаций, занимающимся совершенствованием профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональная подготовленность, комплексная методика, обучение, педагогические технологии.

Совершенствование профессиональной подготовки, определение стратегического направления в области подготовки студентов высшей школы, формирование необходимых умений и навыков при решении практических задач, требует комплексного научного исследования. Проблема эффективного функционирования системы данной подготовки имеет как теоретический, так и практический аспекты, что подтвердило необходимость непрерывного совершенствования существующих средств и методов обучения, по всем направлениям профессионального образования [1, с.11].

Управление процессом подготовки комплексного обучения, является новым научным направлением и важной прикладной проблемой в системе образовательных учреждений России. Его спецификой является активное использование инновационного вектора в обучении, позволяющего повысить уровень профессиональной подготовки будущих специалистов-практиков.

Применение нового в содержании, формах и методах обучения должно сопровождаться полной уверенностью в том, что качество подготовки специалистов не снизится, что будут достигнуты более высокие результаты в оптимальные сроки. Одним из условий этого, является совершенствование системы подготовки и использование блочно-модульной формы проведения занятий, с отработкой учебных вопросов, направленных на решение задач, в различных условиях служебной деятельности.

Большую роль в данном случае играют профессионально-педагогический опыт, а также наличие более широкого кругозора преподавателя, если он настроен на методику комплексного обучения. Без этих слагаемых, творческая самостоятельность преподавателя, к сожалению, не дает ощутимых результатов. Наличие амбиций при полном отсутствии педагогического поиска и размышлений не приведет к запланированному результату. Вот здесь и возникает важнейшая проблема наличия профессионально-педагогической культуры, педагогического опыта и мастерства преподавателей теоретических и практических учебных дисциплин.

Занятия практической направленности стимулируют профессиональный рост преподавателей, укрепляя и совершенствуя более тесные связи между кафедрами и подразделениями самого учебного заведения, обеспечивают более высокий уровень обучения, в процессе преподавания учебных дисциплин [2, с.3].

При подготовке к занятиям необходимо глубже разрабатывать организацию и методику их проведения, планировать использования материально-технического обеспечения, разработать замысел, определить место проведения, круг задач, исходя из цели и поставленных учебных вопросов.

В рамках концепции профессионального образования, организация и методическое обеспечение комплексных занятий, должны отличаться своей многоплановостью и не предполагают однозначных ответов. Преподаватели, обеспечивающие и участвующие в комплексных занятиях, выступают в роли мастеров-практиков, которые, оставив предписания и «указания», оценивают моделируемые ситуации и используют свое видение, интуицию, методический поиск и здравый смысл, чтобы вынести правильное суждение о совершенствовании и оптимизации учебного процесса.

Для того чтобы в процессе комплексных занятий создать обучаемым ситуацию для активной мыслительной деятельности, с применением ранее полученных теоретических знаний, необходимо наличие профессионально-педагогического мышления, индивидуальной и групповой методической работы. Методическая работа по организации и проведению комплексных занятий должна сократить эту дистанцию в темпах развития жизни и учебной деятельности образовательных учреждений.

Важным элементом в профессиональном образовании является направленная подготовка выпускников к самостоятельному решению междисциплинарных проблемных профессиональных задач.

Разработка комплекса таких задач – это разработка значительной части содержания обучения в высшей школе. Диапазон задач, решаемых в процессе комплексных занятий, их сложность, новизна

постановки, в каждом случае требуют от них способности быстро принять решения, а также, пользуясь широким кругом знаний, полученных в процессе обучения, уметь самостоятельно дать оценку, в том числе и правовую, своим принятым решениям.

Таким образом, поиск путей совершенствования практической подготовки, позволяет выделить в качестве одного из подходов к решению данной проблемы моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе, где в качестве модели такой деятельности выступает комплекс задач, заданий и упражнений, охватывающий ее максимально полно.

В основе практического осуществления моделирования в учебном процессе лежит разработка модели профессиональной деятельности, предполагающая, во-первых, вычленение всех составляющих элементов деятельности, во-вторых, установление взаимосвязей между ними, характеризующих структуру целостной деятельности.

При разработке модели необходимо предусмотреть ее динамичный характер: освоение нового вида деятельности от простых элементов к более сложным и переход к овладению полноценной профессиональной деятельностью.

Учитывая потребность производства в постоянном совершенствовании системы подготовки студентов и слушателей вузов, и в рамках концепции модернизации профессионального образования необходимо обеспечить выполнение следующих требований:

1. Более полно охватывать все содержание профессиональной деятельности.
2. Определение практических задач с учетом изучения теоретического материала, выделяя при этом главные показатели для принятия решения.
3. Наличие комплексной, интегральной методики преподавания дисциплин, имеющих ярко-выраженный междисциплинарный характер.

Одним из аспектов решения этой проблемы, является совершенствование организации, методики и содержания дисциплин подготовки обучаемых, преподаваемых в высших учебных заведениях России и их интегрирование.

Применение в обучении специально разработанного комплекса задач, заданий и упражнений, в соответствии с содержанием и характером предстоящей профессиональной деятельности, может сыграть существенную роль в совершенствовании не только профессиональной подготовки, но и повышении общего уровня образованности выпускников вузов, за счет общего интеллектуального развития и, прежде всего, проблемного мышления.

Обучение студентов в процессе комплексных занятий, предполагает поиск и реализацию того или иного решения в условиях конкретной ситуации, имеющей специфическое сочетание теоретических и практических учебных дисциплин. Это в свою очередь формирует особые требования и подходы к подготовке квалифицированных специалистов всех уровней.

Комплексный метод обучения на основе моделирования конкретных ситуаций позволит развить у студентов способности к умению анализировать и принимать правомерные решения, чувство уверенности в себе. Кроме того, использование конкретных ситуаций в процессе комплексных занятий, позволяет решить основные учебные задачи: представление концепций, тренинг в принятии решений, формирование и развитие профессионально-прикладных умений и навыков. Данный подход поставит вопрос о разработке соответствующих учебных и методических материалов, приведет к изменениям в структурировании учебного процесса, перераспределению объемов теоретических и практических занятий [4, с.21].

Нельзя забывать о том, что решение проблем качества подготовки специалистов в системе высшего образования находится в прямой зависимости не только от научно-методического обеспечения, но и от дальнейшего развития форм и методов контроля качества и результатов обучения. Достоверность результатов контроля можно обеспечить лишь при соблюдении следующих условий: максимальной объективности, зависящей от соответствия моделируемых ситуаций нуждам практики; единых заданий, критериев оценки, требований, времени контроля, идентичности, условий проведения контроля в сопоставляемых подразделениях.

Таким образом, разработка и использование научно-обоснованной интегральной методики преподавания, при организации и проведении комплексных занятий в образовательных учреждениях, повысит уровень образовательного процесса, практические умения и навыки обучаемых, будет способствовать более эффективному развитию профессиональных качеств студентов, в соответствии с требованиями к профессиональной деятельности.

The urgency of the given theme is caused shown recently more and more rigid and increased requirements to professional readiness of graduates of the higher school. The material of given article contains and opens is professional-pedagogical aspects of a complex technique of preparation of students at the training closing stage, on formation of professionally important and necessary knowledge, skills for the future professional work. Questions of use of pedagogical

technologies in the course of training in structure of complex employment with students and listeners of educational institutions of Russia are opened. Materials are intended for teachers, students and listeners, and also can be useful to heads of the organizations, engaged perfection of vocational training.

The key words. *Professional readiness, a complex technique, training, pedagogical technologies.*

Список литературы

1. Буданов А.В. Методика сочетания профессиональной и профессионально-психологической подготовки (из опыта профессионального обучения) /А.В. Буданов// Москва, 1995.-61с.
2. Подлипняк Ю.Ф. Вступительное слово к участникам конференции /Ю.Ф. Подлипняк// Вопросы совершенствования профессиональной подготовки в современных условиях: материалы межвузовской научно-практической конференции.- Москва, 2002. С. 3-5.
3. Полянский В.П. О сущности отношений прикладной физической культуры и служебной (профессиональной) деятельности /В.П. Полянский// Вопросы совершенствования профессиональной подготовки в современных условиях: матер. межвуз. науч.-практ. конф. Москва, 2002. С. 127-137.
4. Специан Л.М., Стариков В.Я. Современные учебные технологии в академическом образовании //Академическое образование: (содержание, проблемы, технологии): Материалы научно-методического сбора. Минск, 2002. С.21-22.

Об авторе

Померанцев Ю. Л. - старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского., pomer140562@gmail.com

УДК 371. 806. 22

ОПЫТ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ В КРАСНОГОРСКОЙ СОШ № 1 БРЯНСКОЙ ОБЛАСТИ (СЕРЕДИНА 80-х гг. XX в.)

В.А. Снытко

В статье характеризуется внеклассная работа в Красногорской средней школе Красногорской района Брянской области. Рассматривается период второй половины 80-х годов прошлого века, когда в стране началась перестройка и значительно возросла активность молодежи. Работавшие в школе кружки «Юный журналист», туристско-краеведческий, общественно-политический клуб «Юность» и другие способствовали патриотическому, нравственному и эстетическому воспитанию учащихся, сыграли определенную роль в их профессиональной ориентации.

Ключевые слова: *внеклассная работа, журналистика, история, политинформация, туризм, краеведение, профориентация.*

Указанный в заголовке период выбран не случайно. Как известно, на первом этапе преобразований в СССР (1985 – 1988 гг.) политической властью ставились задачи: осуществить демократизацию общества, бороться с бюрократизмом, активизировать человеческий фактор, создать общественную мотивацию трудовой деятельности. В решении этих задач важную роль должны были играть средства массовой информации и работники образования, воспитывая подрастающее поколение в русле «перестроечных» процессов и используя при этом разнообразные формы и методы внеклассной работы: классные часы, родительские собрания, кружковую работу, экскурсии, субботники и «трудовые четверти», культурно-массовые мероприятия и т.д.

Важная задача педагогов – создать наиболее благоприятные условия для творческой активности учащихся и развития их способностей и дарований. Эта задача решалась, в частности, в процессе организации самостоятельной работы в школе. Реализуя принцип связи обучения с жизнью, учителя с энтузиазмом приняли провозглашенные в стране идеи гласности и нового политического мышления. В разнообразной познавательной и практической деятельности учащиеся должны были не только знакомиться с различными явлениями во всех сферах общественной жизни, но и формировать свое отношение к ней, овладевать новыми нормами и навыками поведения. Моя работа в старших классах имела свою специфику, так как в них обучались проживавшие в школьном интернате ребята из соседних сел и деревень. После уроков они, как правило, оставались в школе и были активными участниками секций и кружков. Здесь реализовывался один из важнейших принципов воспитания – неразрывная связь его с социальными условиями жизнедеятельности учащихся. Имели место и отдельные противоречия между целями воспитания и негативными явлениями в общественной жизни, такими, проблемы с пассажирским транспортом, бытовые неудобства, низкий уровень жизни населения в сельской местности, непрестижность труда учителя и т.д. Но важную роль играл энтузиазм молодежи, уверенность в том, что проблемы, стоящие перед обществом в начальный период перестройки, будут успешно решены.

В процессе осуществления реформ в общественно-политической жизни общества требовался учет постоянного развития творческой активности и самостоятельности учащихся, в частности, в вы-

сказывании своих взглядов по многим социальным вопросам, в оценке проводимых в стране преобразований. Развитие нравственных, интеллектуальных и эстетических понятий, представлений и чувств осуществлялось в тесной связи между собой. Успешная работа кружков позволяла воздействовать не только на отдельную личность учащегося, но и на коллектив, формировать общественное мнение, пробуждать активность воспитанников, развивать соревнование.

Реализации принципа связи школы с жизнью, решению задач общественно-политического, трудового и нравственного воспитания должен был, в частности, способствовать созданный в октябре 1985 г. кружок «Юный журналист». Связь учащихся с работой коллектива редакции районной газеты, постоянные встречи с профессиональными журналистами, выполнение разнообразных творческих заданий, командировки в населенные пункты Красногорского района, встречи в трудовых коллективах промышленных предприятий, колхозов и совхозов, школ, отделений связи, учреждений культуры – все это позволяло реализовать принцип связи воспитания с социально-экономическими и политическими процессами в обществе. Существенную помощь в работе кружка оказывали редактор газеты А.И. Снытко, журналисты А.И. Хандожко, А.П. Румянцев. В качестве своеобразной «рекламы» использовался и собственный опыт сотрудничества со средствами массовой информации (опубликованные рассказы, стихи, очерки), а также уроки истории и литературы, беседы на классных часах, школьные вечера, посвященные знаменательным датам, экскурсии [1].

В районной газете появилась рубрика «Проба пера». Здесь печатались статьи, очерки, зарисовки участников кружка, серьезно отнесшихся к профессии журналиста; при этом число таких ребят постоянно росло. С начала 1986 года статьи публиковались почти в каждом номере газеты. Тематика и жанры работ были весьма разнообразны: встречи выпускников школы, соревнования старшеклассников по гражданской обороне, организация концертов художественной самодеятельности на предприятиях райцентра, интервью педагогов, анализ проводимых ими уроков и внеклассных мероприятий, трудовая практика на предприятиях райцентра, проведение месячника оборонно-массовой работы. Вскоре наряду с простыми заметками стали печататься большие очерки о людях разных профессий: агрономах и зоотехниках, звеньевых-картофелеводах, работниках животноводческих ферм, почтальонах, фельдшерах медицинских пунктов, киномеханиках, учителях, библиотекарях, ветеранах войны и труда. Подробно рассказывалось о культурно-массовых мероприятиях, проводимых учащимися по месту жительства. Наконец, работа юных авторов не ограничивалась жанрами газетного очерка: появлялись и художественные произведения – рассказы о жизни учащихся. Участники кружка Михаил Лебедик и Игорь Борисенко вскоре стали печататься и на страницах областной газеты «Брянский комсомолец». А в районной газете в знак признания заслуг юных внештатных корреспондентов появлялись публикации профессиональных журналистов с оценкой работы ребят, с их фотографиями и краткими биографиями [2].

Деятельность внештатных корреспондентов, постоянные встречи их с передовиками производства, представителями интеллигенции способствовала решению задач общественно-политического, нравственного, эстетического воспитания членов кружка и других учащихся школы, так как постоянно возрастал интерес юных читателей к газетным публикациям. Анализ их часто проводился на классных часах. Герои очерков и заметок, как правило, рассказывали юным журналистам о своих успехах в труде, об отношениях в коллективах, давали оценку проводимых в стране мероприятий. Нередко обращалось внимание и на проблемы, решение которых требовало особого внимания местных органов власти и управления: бездорожье, плохая работа пассажирского автотранспорта, трудности в снабжении сельских жителей товарами первой необходимости. Авторы публикаций в условиях политики гласности высказывали свое отношение к вышеуказанным проблемам, поскольку постоянно возникали ситуации, в которых учащиеся должны были проявлять личное отношение к делу, к людям, доказывать свою убежденность. Наличие спорных, конфликтных ситуаций в обществе, анализ взаимоотношений между людьми и возникающие в процессе такого анализа вопросы морали воспитывали нравственные чувства и сознание школьников, формировали уважительное отношение к труду, высокую культуру поведения.

Решению задач эстетического воспитания, формированию интереса к произведениям художественной литературы, к театральному искусству способствовал театральный кружок, созданный в начале 1987 г. Он предоставлял учащимся возможность самим выступить в роли самодеятельных артистов в школе и в районном Доме культуры. В работе кружка принимала участие художественный руководитель РДК К.В. Вернигор. Особый интерес вызывали внеклассные мероприятия, посвященные русским писателям и поэтам, отдельным произведениям художественной литературы. Например, литературно-музыкальная композиция по творчеству Сергея Есенина, где было и знакомство слушателей с его биографией, и анализ произведений, и исполнение песен на стихи поэта. Это спектакль по поэме «Слово о полку Игореве», где прозвучали отрывки из поэмы и на древнерусском языке, и в переводе А.Н. Майкова, и даже фрагменты из оперы А.П. Бородина «Князь Игорь». Успех имела поставленная осенью 1986 года на сцене районного Дома культуры трагедия А.С. Пушкина «Каменный гость» [3, с. 79 – 90].

Проводимая в стране политика гласности способствовала возрастанию интереса к изучению общественных наук, в частности, отечественной истории. С этой целью в сентябре 1985 г. был органи-

зован общественно-политический клуб «Юность», в который входили политинформаторы – учащиеся 9-х и 10-х классов. В начале учебного года разрабатывалась тематика лекций и бесед, отражавших проблемы, которые решались в стране: борьба за выполнение Продовольственной программы, поход за экономию и бережливость, повышение ответственности и дисциплины во всех сферах жизни, борьба за мир в сложившихся международных условиях. Задача участников общественно-политического клуба – подготовка и проведение еженедельных тематических политинформаций. В клубе работали три секции. Первая секция готовила и читала лекции о жизни в СССР, вторая – о жизни за рубежом и третья знакомила ребят с прошлым настоящим своего района и поселка Красная Гора. Один раз в неделю в каждом классе (их насчитывалось более 30) проводились политинформации. По составленному графику к ребятам с пятых по десятые классы шли и лекторы клуба «Юность». Темы лекций объявлялись за неделю, так что слушатели могли заранее подготовить вопросы [4].

Кружок туристов-краеведов ставил перед собой задачи патриотического воспитания. Учащиеся проводили экскурсии в школьном краеведческом музее, в отделах боевой и трудовой славы, «Природа родного края», этнографическом, вели работу по сбору краеведческого материала, знакомились с историческим прошлым Брянщины и соседних областей Украины и Белоруссии. В эти годы состоялись поездки учащихся в Минск, Брест, Гомель, Новозыбков, Чернигов с посещением краеведческих музеев [5, с. 150 – 153]. В июне 1987 г. был организован поход в Могилевскую область Белоруссии к истоку реки Беседь, на протяжении многих столетий служившей важной транспортной артерией края. Поездка автобусом до пограничного брянского села, поход 12 километров до белорусского села Самотевичи, родины известного поэта Аркадия Кулешова, затем рейсовым автобусом до города Костюковичи. Там – экскурсия в историко-краеведческий музей, знакомство с экспонатами, такими, как картина «Взрыв моста через Беседь», диорама «Освобождение Костюковичей», номера газет военного времени. А впереди – экскурсия в белорусский райцентр Хотимск, автобусная поездка в город Краснополье и возвращение в Красную Гору с походом протяженностью 10 километров через границу.

В 80-е годы в школе также работал фотографический кружок, что позволило оформить многочисленные альбомы о школьной жизни: об уроках, о концертах, об экскурсиях, о помощи совхозу в полевых работах. Наконец, кукольный кружок, участниками которого были учащиеся 5 – 6 классов. Ребята выступали в районном Доме культуры, в детских садах Красной Горы, на родительских собраниях в школе. Любительские спектакли пользовались большим успехом у зрителей.

Подводя итоги, можно отметить, что воспитание школьников проводилось, как правило, на позитивных примерах из жизни общества. Негативные итоги проводимой политики «перестройки» выявились позже. Да и Чернобыль внес огромные коррективы в жизнь Красногорского района. Важно также подчеркнуть, что внеклассная работа сыграла существенную роль в профориентации ребят. Петр Васильевич Тарико после окончания филологического факультета Брянского государственного университета стал кандидатом наук, возглавил департамент среднего образования Брянской области. Михаил Лебедик после окончания школы поступил на факультет журналистики Белорусского государственного университета в Минске, успешно его окончил и в настоящее время является одним из самых известных журналистов Белоруссии. Игорь Иванович Борисенко – видный менеджер в Санкт-Петербурге. Популярной стала и профессия педагога.

The after activities of secondary school of Krasnogorsk district of Bryansk region is characterized in this article. The period of the second part 1980-s is examined when perestroika began and teenager's activities raised considerably. The club "Young journalist", the hiking club of Local Lore, the social-political club "Yunost" and others which work at school furthered patriotic, moral and aesthetic upbringing of students and played an important role in their professional orientation.

The key words: *after-class activities, journalistic, history, political information, hiking, Local Lore, professional orientation.*

Список литературы

1. Красногорская районная газета «Путь Ленина» (1984 – 1988 гг.).
2. Там же. Газета за 14.03.1987.
3. Снытко В.А. Ностальгия. Рассказы, очерки. Брянск, «Десна», 2007.
4. Газета «Путь Ленина» за 19.11. 1985.
5. Снытко Т.С., Снытко В.А. История краеведческого музея Красногорской СОШ № 1. Российско-Белорусско-Украинское пограничье. Материалы Международной научно-практической конференции. Новозыбков, 2009. Брянск, 2009.

Об авторе

В.А. Снытко – кандидат исторических наук, доцент, Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского.

УДК – 371.7

**ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ
У СТАРШЕКЛАСНИКОВ В СИСТЕМЕ ЛИЦЕЙ-ВУЗ**

Р.Л. Солонцов

В статье рассматриваются разработанные технологии формирования здорового образа жизни «Здоровая среда» и «Здоровая личность». Анализируются основные аспекты их реализации в системе лицей-вуз, обусловленных необходимостью комплексного взаимодействия с учащимися в здоровьесберегающей деятельности.

Ключевые слова: *Социально-педагогические технологии, здоровая среда, здоровая личность, здоровый образ жизни, здоровье школьников.*

На сегодняшний день одной из наиболее актуальных проблем школьного образования является приобщение учащихся учебных заведений к здоровому образу жизни. Внедрение компьютеров, широкое распространение видеоигр, малоподвижный образ жизни, эмоциональное перенапряжение, снижение нагрузки на опорно-двигательный аппарат, пребывание в помещениях малого объема, информационное перенапряжение, а также недостаточно серьезное отношение к рациональному питанию - это наиболее часто сочетающиеся неблагоприятные факторы, в результате которых формируется негативное воздействие на растущий организм учащихся учебных заведений, а также происходит резкое снижение их двигательной активности.

Как показывает ряд исследований, ограниченная двигательная активность может являться причиной изменения функциональных показателей организма, отрицательные сдвиги которых могут вызывать возникновение предпаталогических состояний и заболеваний. Недостаточное количество двигательных действий лицеистов в процессе учебных занятий задерживает рост и развитие всего организма, что часто приводит к необратимому нарушению отдельных структур и функций. Но не только снижение двигательной активности может негативно влиять на состояние их здоровья, в тоже время огромную роль могут представлять такие составляющие, которые у ряда авторов характеризуются, как основные принципы современной концепции питания и в частности рациона школьников, а именно его сбалансированность и адекватность.

Анализ теоретических основ применения здоровьесберегающих образовательных технологий привел нас к пониманию того, что эффективным средством формирования здорового образа жизни у старшеклассников является использование социально-педагогических технологий. Социально-педагогические технологии во многом способствуют решению у старшеклассников конкретных задач по сохранению и укреплению собственного здоровья, ведению здорового образа жизни. По современным представлениям, в понятие здоровый образ жизни входят следующие составляющие: положительные эмоции, рациональное питание, оптимальные двигательные режим, закаливание, личная гигиена, отказ от вредных пристрастий и другие.

Следует заметить, что формирование здорового образа жизни рассматривалось в основном с позиции сохранения здоровья старшеклассников - это очевидная методологическая ошибка. Кроме этого, используемый анализ формирования здорового образа жизни, в контексте разных авторских подходов становления и развития, не дает возможности в полной мере исследовать здоровье школьников. Только комплексный подход, системообразующим которого используются социально-педагогические технологии, способствует решению не только задач защиты здоровья старшеклассников от угрожающего или патогенного воздействия, но и задач формирования и укрепления здоровья, формирования готовности к ведению здорового образа жизни, обогащения теоретических знаний и здоровом образе жизни и практических умений сохранения и укрепления собственного здоровья.

Образовательная система «лицей -вуз» располагает объективными возможностями для позитивного воздействия на здоровье лицеистов путем повышения их грамотности в области основ здорового образа жизни, приобщения к здоровому образу жизни. Целенаправленное использование этих возможностей позволило решить главную задачу воспитания лицеистов - подготовить их к самостоятельной, творческой жизнедеятельности.

Применение социально-педагогических технологий формирования здорового образа жизни в образовательном пространстве лицей -вуз осуществлялось на основе соблюдения ряда принципов, которые обеспечивают эффективность данной деятельности.

На сегодняшний день из большого количества социально-педагогических технологий, наиболее научнообоснованными и практически значимыми являются такие технологии, как "Здоровая среда" и "Здоровая личность".

Содержание социально-педагогической технологии «Здоровая среда» направлено на формирование здорового образа жизни у старшеклассников лицея, развития и формирования здоровья каждого учащегося. Рассматривая содержание технологии «Здоровая среда» в ней мы выделяем наличие следующих компонентов: целевого, информационного и организационного.

Основной целью реализации технологии «Здоровая среда» являлась организация в лицее такой "обстановки", которая, всесторонне воздействуя на личность старшеклассника, предоставляла ему возможности для здорового, полноценного существования в образовательном пространстве лицея.

Разрешение проблемы поддержания и укрепления физического здоровья учащихся напрямую связано с их двигательной активностью.

В старших классах значительно увеличивается учебная нагрузка: в лицее она составляет от 6 до 8 часов, а иногда и более, а подготовка домашних заданий занимает не менее 4 часов. Вот главные причины малоподвижного (а значит, нездорового) образа жизни, распространения, особенно среди лицеистов, гиподинамии. Это приводит к задержке развития, снижению адаптационных возможностей организма старшеклассников, общему ухудшению состояния здоровья личности.

Для профилактики недостаточной двигательной активности в лицее уделяется особое внимание:

1. Увеличению числа уроков физической культуры, сопровождающееся наполнением теоретического материала о способах организации индивидуальной двигательной активности.

2. Содержание и организация "активных" уроков физкультуры, в отличие от традиционных, основной целью которых, как правило является сдача учащимися нормативов физической подготовки, ориентированных на решение генеральной задачи - сформировать навыки регулярной физической подготовки, привить интерес к занятиям физкультурой, дать старшеклассникам почувствовать "ощущение телесной радости", мотивировать их заботу о своем здоровье средствами физической культуры, актуализировать их готовность к ведению здорового образа жизни.

3. Использованию возможностей дополнительной физической нагрузки (разминки) лицеистов в рамках учебного дня путем проведения на уроках физкультминутки, физкультпауз между уроками, грамотной организации перемен, позволяющей лицеистам компенсировать статическую нагрузку урока.

4. Создаются условия для занятий школьников физкультурой и спортом во внеурочное время: посещение секций; предоставление возможностей самостоятельно заниматься в спортзале; обустройство спортплощадок; посещение бассейна; организация турпоходов и т. п.

5. Активизировано влияние педагогического процесса в лицее на образ жизни лицеистов, выбор ими форм проведения досуга, контакт в этой связи с родителями учащихся.

6. Акцентируется рациональное использование разнообразных форм и методов физического воспитания для достижения оптимальной двигательной активности, соответствующих научно обоснованным физиологическим и гигиеническим нормативам.

Для решения проблемы недостаточной двигательной активности во внеурочное время проводятся такие мероприятия, как дни здоровья, где старшеклассники принимали участие в лицейских и городских соревнованиях по различным видам спорта; физкультурно-спортивных праздниках, включающих информационно-познавательные программы по экологии и здоровому образу жизни; лыжные и легкоатлетические кроссы и различные конкурсы. В подготовке и проведении этих мероприятий активное участие принимали как преподаватели физической культуры, так и преподаватели ОБЖ. Целенаправленная работа по формированию здорового образа жизни потребовала обеспечения гигиенических условий в гимнастическом зале, разделение учащихся на группы допуска к занятиям физкультурой, профилактика спортивно-травматизма и переохлаждения учащихся (особенно во время зимних занятий на свежем воздухе), проведение программ закаливания лицеистов во время уроков физкультуры и работы спортивных секций, организация и контроль за работой секций ЛФК и других занятий лечебно-реабилитационной направленности с больными детьми во внеурочное время и параллельно с обычными уроками физкультуры.

Внешкольная сторона решения проблемы двигательной активности связана как с позицией родителей, ситуацией в его семье, образом жизни, который в ней принят, материальными возможностями родителей, так и с предоставлением лицеистам возможностей посещать стадионы, городские спортзалы, бассейны и т.п. Проведение этой работы на всех уровнях (уроках, во внеурочное и внешкольное время) сопровождается диагностическими наблюдениями, которые осуществлялись преподавателями физической культуры совместно с врачом.

Наряду с преодолением двигательной пассивности, особое внимание требует организация питания лицеистов, которое занимает особое место в структуре реализации технологии «Здоровая среда» формирования здорового образа жизни, поскольку рациональное питание выступает одним из основных компонентов здорового образа жизни. Необеспеченность старшеклассников полноценным, в том числе и горячим питанием в урочное время по мнению специалистов оказывает существенное влияние на здоро-

вья учащихся. Поэтому решение данной проблемы с полным основанием можно рассматривать составляющую процесса формирования здорового образа жизни лицеистов.

В целом, содержание технологии «Здоровая среда» представляет собой комплекс информационных и процессуальных мероприятий, направленных на формирование здоровьесберегающего пространства лица, которое средствами социально-педагогических технологий решает совокупность проблем организационного характера, а также направлено на повышение уровня готовности старшеклассников к ведению здорового образа жизни.

Обеспечение условий формирования здорового образа жизни старшеклассников в лицее связано с возможностями осуществления здоровьесберегающей деятельности всеми специалистами, а также родителями. На административном уровне это решалось путем оптимальной организации учебно-воспитательного процесса в соответствии с медико-гигиеническими требованиями.

Однако, эффективная организация учебно-воспитательного процесса не может являться панацеей на пути формирования здорового образа жизни у старшеклассников в лицее.

В процессе формирования здорового образа жизни оптимальная организация учебно-воспитательного процесса, способствующая сохранению здоровья лицеистов, является важной составляющей. Но в тоже время старшеклассникам необходимо осознавать и понимать все возможности к сохранению и укреплению собственного здоровья, ведения здорового образа жизни. Данное, положение достигалось нами путем обогащением знаний, умений и навыков старшеклассников в вопросах здорового образа жизни.

С этой целью в учебно-воспитательный процесс лицея внедрена социально-педагогическая технология «Здоровая личность». Основная цель технологии - теоретическая и практическая подготовка старшеклассников к осуществлению деятельности по сохранению и укреплению собственного здоровья на пути формирования здорового образа жизни. Главная задача реализации технологии «Здоровая личность» — интеграция познавательной и оздоровительной деятельности старшеклассников, направленной на изменение и преобразование форм неправильной, неэффективной жизнедеятельности, ведущей к ухудшению здоровья в условиях интенсивного обучения в лицее. Структура технологии «Здоровая личность» определяется уровнями ее существования (личный, коллективный), субъектами, в ней участвующими (учащиеся, педагоги, психологи, врач, родители).

Как нами уже отмечалось использование социально-педагогических технологий формирования здорового образа жизни у старшеклассников в системе лицей - вуз обусловлено необходимостью комплексного взаимодействия с учащимися в здоровьесберегающей деятельности.

Разработанные нами технологии формирования здорового образа жизни «Здоровая среда» и «Здоровая личность» в значительной степени обеспечивают интегративный и комплексный характер реализации действенных условий для сохранения и укрепления здоровья, формирования готовности к ведению здорового образа жизни старшеклассниками лицея. Их эффективность усиливалась также тем, что в процессе формирования здорового образа жизни осуществлялось систематическое и планомерное взаимодействие с родителями лицеистов.

Таким образом, реализация в образовательном пространстве лицея-интерната социально-педагогических технологий позволила: активизировать внутренние резервы старшеклассников, используя их для сохранения - и укрепления здоровья; обеспечить старшеклассникам необходимый уровень грамотности для эффективной заботы о своем здоровье; создать необходимые условия проведения образовательного процесса, способствующего сохранению здоровья учащихся по предотвращению состояний переутомления, гиподинамии и других дезадаптационных состояний; включить в учебно-воспитательный процесс программы по обучению грамотной заботе о своем здоровье и соблюдению здорового образа жизни, предупреждению вредных привычек, предусматривающие также проведение организационно-воспитательной работы со старшеклассниками после уроков, просвещение их родителей.

В заключении подчеркнем, что на сегодняшний день по данным исследуемых литературных источников, существует достаточно большое количество различных подходов к решению основных проблем, связанных с сохранением и укреплением здоровья и формированием здорового образа жизни у старшеклассников в системе лицей-вуз. Многие авторы писали о здоровьесбережении и формировании здорового образа жизни школьников с точки зрения разных несистемных подходов, рекомендации и предложения которых хорошо известны, но этого как правило оказалось недостаточно. И только системно-комплексная реализация в рамках социально-педагогических технологий «Здоровая личность» и «Здоровая среда», с учетом специфики учебно-воспитательного процесса и возрастных особенностей старшеклассников позволила обеспечить тот здоровьесберегающий эффект, к которому стремиться современная система образования.

In this paper attention is paid to usage of social-pedagogical technologies in system Lyceum-High School caused by the necessity of complex interaction with students in health saving activities. In the paper describes the technology developed for healthy lifestyle «Healthy environment» and «Healthy person».

The key words: social-pedagogical technologies, healthy environment, healthy person, healthy lifestyle, health of schoolboys.

Список литературы

1. Бойко Е.С., Грачев Ю.С. Основы здоровьесберегающей жизнедеятельности: Учебное пособие. Брянск: Издательство БГУ, 2004. 308 с.
2. Здоровье: Учебно-методическое пособие для учителей 1-11-х классов / Под ред. Л.А. Шеплягиной. 2-е изд., испр. Ярославль: Аверс, 2003.
3. Смирнов А.В., Самусев Р.П., Писарев В.Б., Попов А.В., Смирнова Т.Ф., Агеева В.А. Влияние антропогенных факторов окружающей среды на структурные особенности растущего организма // *Фундаментальные исследования*. 2006. №3 с. 69-70.
4. Спорт в школе: Методическая газета для учителей физкультуры. № 12 (438), 2008.

Об авторе

Солонцов Р. Л. – аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, solonroman@mail.ru.

УДК 371.4

ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИЕ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ШКОЛЬНЫХ КУРСОВ ЭКОЛОГО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Р.В. Степанец

В статье анализируются основные подходы к моделированию интегрированных курсов эколого-культурологической направленности для общеобразовательной школы.

Ключевые слова: интеграция, интегрированный курс, экологическая компетентность, экологическая культура.

Новая стратегия развития цивилизации связывается с экогуманитарной парадигмой, гуманизацией общественного сознания, приоритетностью духовных ценностей, повышением уровня экологической культуры человечества. Несомненно, важнейшим институтом, формирующим культуру и механизмы ее наследования, является система общего и экологического образования. С переходом к новой модели развития общества одной из ее приоритетных задач становится задача формирования личности с высоким уровнем экологической культуры, способной воспринимать и осуществлять идеи коэволюции природы и общества, ориентированной на непрерывное саморазвитие, прогресс общества и приоритет общечеловеческих ценностей, способной не только адаптироваться к быстроменяющимся цивилизационным условиям, но и обеспечить своей деятельностью дальнейшее устойчивое развитие человечества.

Поэтому одной из центральных проблем, стоящих перед современной педагогической наукой, оказывается проблема разработки нового содержания образования.

В этом отношении важно подчеркнуть, что в документах международного проекта «Определение и отбор компетенций» [DeSeCo, 2002 г.] признаётся необходимость определения образовательных компетенций (в том числе и экологических), исходя из общего видения мирового будущего, которое должно опираться на базовые принципы прав человека, демократические ценности и цели, связанные с устойчивым развитием (то есть интеграция защиты окружающей среды, экономического благополучия и социальной справедливости).

Отметим, что стратегия в области образования в интересах устойчивого развития цивилизации продолжает формироваться в качестве всеобъемлющей программы, позволяющей решать вопросы интеграции экологических, социальных и экономических проблем, индивидуализации образования. Это подтверждено принятием Боннской декларации в рамках Всемирной конференции ЮНЕСКО по образованию в интересах устойчивого развития (2009 г.).

Бесспорно, в новых цивилизационных условиях необходимы новые концептуальные подходы, новые методологические, теоретические и дидактические основания для его конструирования. Они связаны, прежде всего, с идеями культуросообразности, гуманизации и гуманитаризации, с выводом на передний план ценностного аспекта знаний, формированием целостного представления о социоприродной среде, позволяющего понять и прочувствовать коэволюционный характер устой-

тивного развития, осознать роль и место человека в системе Мироздания, научиться строить свою деятельность и поведение в рамках экологического императива.

С точки зрения нашей проблемы важно, что обновление содержания обучения требует и концептуального изменения процесса обучения, обновления технологий, форм и методов организации познавательной деятельности. Поэтому необходимо искать такие способы усвоения информации, которые бы способствовали реализации общедидактических и концептуальных подходов к построению содержания учения, например, лично ориентированного, системно-деятельностного, эвристического, исследовательского, аксиологического, интегративного, компетентностного, многоуровневого, оптимизационного, синергетического, проблемно-модульного, культурологического, экзистенциального и т.д.

Мы убеждены в том, что высокая эффективность этих подходов связана с возможностью сконцентрировать учебный процесс вокруг некоторых стержневых обобщенных идей, в качестве которых выступают объективные законы и принципы природы и законы мыслительной деятельности, и сделать его содержание интегративным, логичным и мобильным.

Необходимо отметить, что проблеме личностного подхода в учебно-воспитательном процессе в последнее время уделяется огромное внимание. Его ядро составляют ценности и смыслы человеческой жизни, сопричастность человека и природы, человека и культуры. В связи с этим ставятся вопросы о гуманитаризации и гуманизации образования (особенно естественнонаучного) и возрастании роли гуманитарных предметов. Гуманитарные науки рассматривают человека как субъекта, с его индивидуальным и внутренне противоречивым миром. Наряду с научным знанием они включают большой объем ненаучного, в их содержании трудно выделить какие-то стержневые научные идеи. Познание в этой области большей частью связано с чувством, переживанием, ориентацией на нравственные законы жизни человека, поиски ценностей и смыслов, хотя и не лишено дискурсивного начала. Поэтому отбор его содержания во многом связан с экзистенциальным и иррациональным аспектами.

Подчеркнем, что лично ориентированное содержание образования строится с опорой на процесс поисковой деятельности и такие его формы как исследование, диалог, полилог, дискуссия, деловая, имитационная или ролевая игра. Названные формы организации деятельности накладывают специфические требования к построению учебного материала, обогащение его системой проблемных задач и жизненных ситуаций эколого-культурологической направленности. Деятельность, организованная на их основе направлена на сопоставление смыслов и ценностей отдельного человека со смыслами и ценностями других людей и человечества в целом, поиски оптимального поведения человека в жизненных ситуациях. Лично ориентированное содержание учения оказывается продуктом, произведенным в результате коллективного творческого взаимодействия субъектов учебного процесса, поэтому включает такие подходы как деятельностный, культурологический, экзистенциальный.

Следует признать, что в лично ориентированном обучении на первое место выдвигается усвоение учащимися оценочного знания, важного для каждого человека в отдельности и общества в целом, соотнесение своих интересов и потребностей с объективной реальностью, поиски смысла жизни и выбор позиции. В этом контексте личностный подход перекрывается с аксиологическим, который сосредотачивает свое внимание на ценностях, смыслах, потребностях, интересах и установках личности. Его основу составляет концептуальное положение: важно иметь не только объективное знание о предмете, объекте или явлении как таковом, но и о его ценности не только для отдельного человека, но и всего человечества. С этой точки зрения отбор содержания образования должен вестись вокруг некоторого духовно-культурного ядра, в центре которого находятся универсальные и смысложизненные ценности – Земля, Природа, Жизнь, Человек, Здоровье, Родина, Семья, Труд, Знания, Добро, Красота, Свобода, Культура, Мир. Понимание и осознание их значимости в жизни каждого человека формирует нравственное отношение к окружающему миру.

Беспорно, требования, к структурированию и отбору содержания обучения, предъявляемые в этих подходах, имеют актуальное значение для теории и практики экологического образования, которое мы рассматриваем как непрерывный процесс обучения, воспитания, творческого развития и саморазвития личности. Основные цели и задачи, выдвигаемые в этих подходах, созвучны целям и задачам экологического образования по формированию личности с высокой экологической культурой.

В этой связи следует подчеркнуть, что одна из основных задач развивающего обучения – формирование научно-методологического мышления совпадает с задачами формирования таких элементов экологической культуры, как экологическое мировоззрение, экологическое мышление и экологически сообразная деятельность, включающих:

– целостное видение мира, процесса, явления, объекта, понимание взаимосвязанности, системности и процессуальности окружающего мира;

- владение общенаучными идеями и принципами, понимание структуры теоретического знания, владение методами теоретического познания и практической деятельности;
- умение вскрывать сущность явлений и процессов, видеть противоречия и движущие силы, осознавать бифуркационный характер развития и общие механизмы эволюции систем разной природы;
- умение выделить главное, абстрагироваться, анализировать и обобщать материал;
- умение осуществлять мониторинг, наблюдать, собирать данные, анализировать их и объяснять, отделять существенные факты от несущественных, строить гипотезы и моделировать развитие явлений и процессов, прогнозировать конечный результат и выбирать из множества возможных наиболее оптимальный вариант, приемлемый в сложившихся условиях, принимать адекватные корректирующие воздействия (управлять ситуацией), находить и принимать нестандартные решения;
- умение осуществлять исследование в лабораторных и природных условиях.

Несомненно, основной задачей исследовательского подхода является формирование мотивов, потребностей, умений и навыков исследовательской деятельности учащихся, которая совпадает с важнейшей задачей экологического образования по формированию экологического мышления и практических умений экологически обоснованной деятельности. Очевидно, что в ходе исследования обучающимся приходится осуществлять все мыслительные операции (классификация, систематизация, анализ, синтез, перенос знаний из одной предметной области в другую, моделирование, прогнозирование, принятие решений). В процессе мыслительной деятельности происходит формирование устойчивых когнитивных структур и познавательных интересов, что в значительной степени способствует положительной мотивации и предопределяет направленность деятельности личности. Заметим, что организация исследовательской деятельности непосредственно в социоприродной среде способствует овладению практическими умениями и навыками экологически ориентированного поведения и деятельности.

Мы убеждены, что пристального внимания заслуживает реализация проблемного подхода в содержании экологического образования, которая связана с созданием условий для возможностей выявления и раскрытия противоречий, парадоксов, противоположных тенденций, различных концептуальных подходов к описанию явлений окружающего мира. Именно это делает содержание учения чрезвычайно ценным для раскрытия изменчивости и процессуальности окружающего мира, выявления движущих сил и особенностей его развития, предназначения, роли и места человеческой деятельности в биосфере, космической природы и миссии человека.

Отметим, что личностно ориентированный и аксиологический подходы в содержании экологического образования крайне важны с точки зрения формирования таких компонентов экологической культуры, как эмоциональная отзывчивость, ответственное отношение, гуманность, забота, милосердие. Их реализация дает богатейшие возможности для осознания обучающимся универсальных ценностей, их значимости для жизни человека, а значит необходимости их беречь, соотношения своих личных ценностей и потребностей с общечеловеческими, осознание нравственного и экологического императивов как нормы поведения, помогает учащимся вырабатывать умение соотносить локальность своих действий с глобальностью их последствий, умение прогнозировать развитие экологических ситуаций в пространстве и времени, ощущать причастность своего «Я» к событиям глобального характера, умение мыслить масштабами своего села, города, региона и всей планеты.

Мы полагаем, что интерференция этих подходов, новой цивилизационной парадигмы и новых познавательных моделей науки формирует предметное и технологическое поле со-временного общего и экологического образования.

В этой связи следует подчеркнуть, что одним из главных средств конкретизации содержания образования является учебный предмет или учебный курс. Он представляет целостную систему, в которой объединены подлежащие усвоению знания и средства их усвоения. Его содержание и структура определяются теми ведущими целями и функциями, которые он реализует в учебно-воспитательном процессе. Методологические, теоретические и дидактические основы построения учебного предмета и критерии отбора учебного материала заложены в трудах В.П. Беспалько, А.Я. Данилюка, И.К. Журавлева, В.В. Краевского и других [4, 5, 6, 8].

В контексте нашего исследования важно подчеркнуть, что отечественная постсоветская наука, перейдя от моносистемного к метасистемному способу видения субъекта познавательной деятельности, привнесла в педагогическую науку ряд новых принципов и подходов (историко-эволюционный, историко-системный, историко-категориальный, парадигмальный, контекстный и т.д.). Они изменили общую тенденцию и направленность педагогического поиска как в сфере теоретического осмысления понятийного аппарата дидактики и механизмов обучения, так и в реальной педагогической практике. Одно из таких направлений – интегративная дидактика.

Заметим, что интегративная дидактика сравнительно новая область педагогического знания, возникшая на стыке ряда наук (теория обучения, психология, аксиология, культурология, теория самоорганизации и т.д.), она инициировала новый уровень осмысления основных компонентов учебного процесса: целей, содержания, методов и форм обучения; направила вектор исследований на поиск траекторий «уплотненного знания». Знания, не относящегося к определенной научной области, а несущего в себе смысловую нагрузку целостно отраженной реальности. Проблема понятийной разобщенности, как проблема научных категорий, существующих в дискретном мире каждой отдельной предметной области знаний, изолированного от того, что раскрыто в других научных областях, является серьезным барьером на пути выведения направленного познания на уровень жизненного мира личности.

Развитие интегративной дидактики, с одной стороны, инициируется самим процессом осмысления познания в новой социально-экономической ситуации, когда знание должно соответствовать уровню технологического и информационного темпа развития общества, с другой – очевидным социальным заказом. Он заключается в том, что общество все больше и больше нуждается в тех, кто может преодолеть границы внутрипредметной ограниченности и продуцировать качественно новое интегративное знание. Несомненно, интеграция мирового сообщества также оказывает влияние на тенденции относительно содержательных компонентов учебного процесса, уровня сложности и темпа обучения, она также обуславливает потребность в мотивационно-динамическом переосмыслении эффективности обучения, катализируя поиск новых образовательных моделей и технологий, ориентированных на актуализацию потенциально-личностных резервов обучаемых, через интеграцию когнитивного и аффективного компонентов.

В этом смысле можно утверждать, что интеграция в образовании – проблема не только естественных дисциплин, но и гуманитарных, т.к. именно в контексте гуманитарного знания развиваются ценностно-смысловые установки общества, основы гуманистического мировоззрения.

Отметим, что первоначально интеграцию рассматривали, в основном, как разработку «синтезированных» учебных курсов, разделов и даже отдельных тем, в которых исследуемый процесс рассматривался с точки зрения различных наук. Со второй половины 90-х годов начинается новый этап переосмысления содержания, функций, теоретических основ и условий реализации в образовательной практике интегративного обучения. Прежде всего, существенно расширилось образовательное поле интеграции: к интеграции содержания добавляются интеграции организационных форм и образовательных технологий, способов деятельности учащихся, интеллектуального и эмоционально-образного компонентов.

В исследованиях, посвященных проблемно-развивающему обучению, подчеркнута роль и значение интегративного знания и интегративных технологий. Несомненно, интегративные (интегрированные) знания и обобщенные понятия позволяют обучающемуся с позиций более высокого знания легче воспринимать и анализировать знания более низкого порядка, вырабатывать у себя на основе интегративных понятий и представлений ориентировочную основу для понимания, освоения, оперирования разнородной системой знаний менее обобщенного уровня.

Как показывают исследования, интегративное обучение создает условия для формирования, прежде всего диалектического мышления, являясь источником бесконечного множества проблемных ситуаций на «стыке наук» различного уровня и различной трудности, помогает учащемуся увидеть любой исследуемый процесс в его динамике, развитии. В интегративном знании, интегративных технологиях содержатся большие возможности для развития альтернативного мышления, свободного от формальной, односторонней оценки фактов и событий, не заикленного на ортодоксальном подходе, подлинно демократичного, т.е. качества мышления, характеризующего метапредметный подход к тому или иному явлению, событию.

В этой связи следует подчеркнуть, что проблема интеграции различных сфер современного образования и создание интегрированных курсов, таких как «Экология человека: культурно-исторический и региональный аспекты», «Экологическая культура и устойчивое развитие цивилизации» и других, приобретает все большую актуальность, как в реальном педагогическом процессе, так и в психолого-педагогических науках. Необходимость осмысления интегрированных курсов на разных уровнях учебного процесса становится необходимым атрибутом педагогических и психологических исследований. Достаточно подробно рассмотрены такие вопросы интеграции, как ее общие функции и принципы функционирования, виды интеграции по ее различным параметрам и критериям, психолого-дидактические механизмы функционирования интеграционных процессов, уровни интеграции и ее особенности в учебном процессе в работах И.В. Абакумовой, А.Я. Данилюка и других авторов [2; 5].

В частности, А.Я. Данилюк представляет образовательный процесс в виде знаковых текстов, как переход от одних текстов к другим, в условиях чего и осуществляется развитие учащихся [5]. А.Я. Данилюк показал, что в условиях перехода учащихся от одной знаковой системы к другой происходит самопорождение знаний, и по своему объективному значению, порождаемые в пограничной

зоне пересечения разномодальных знаковых систем, они имеют интегративный характер. По мнению ряда исследователей, наиболее обобщенные составляющие теории интеграции ориентируют учебный процесс на личностные, а, следовательно, и на смысловые структуры учащихся [2, 3]. Трактовка интегративного знания в смысловой интерпретации позволила создать новую типологию, описав типы и способы интеграции с точки зрения механизмов смыслообразования. По мнению создателей смысловой дидактики, она не только обогащает категориальный тезаурус педагогики, но и дает возможность увидеть ряд существенных особенностей того или иного компонента обучения через преломление его в разных контурах учебного процесса. При этом достигается синектическое осмысление, когда разнокачественное вдруг приобретает свойства целостного (благодаря полимодальной природе самого смысла), и можно анализировать реальность сложную и многомерную по своему составу. Подчеркнем, что в учебной деятельности смысл представляется как задача, цель, целеполагание; в содержании учебного процесса – как особая форма культуры, как «окристаллизованные смыслы»; в протекании учебного процесса – как переживания участников образовательного процесса. Таким образом, учебный процесс, взятый в этом ракурсе, выступает как целостная смысловая реальность, и в качестве смысловой реальности становится групповым смыслообразующим контекстом, изначально предполагающим определенный интегративный импульс.

Следует заметить, что в современных дидактических теориях в зависимости от удаленности интегрирования познавательных областей и разномодальности интегрируемых категорий выделяют внутрипредметную, межпредметную, транспредметную интеграцию [5]. По количеству предметных областей она может быть двухпредметной, трехпредметной, многопредметной; по разнохарактерности содержания предметов – близкой, средней, дальней; по уровню глубины – неглубокой, глубокой, промежуточной. Такое осмысление интеграции позволяет выделить следующие виды интеграции содержательных компонентов: «горизонтальную интеграцию» как интеграцию традиционных и современных экологических и биологических теорий, дополненных сопряженными исследованиями в других научных областях по взаимоперекрывающейся тематике; «вертикальную интеграцию» как интеграцию между различными уровнями существования и осмысления биологической материи (от биохимического до психосоциального уровня), «диагональную интеграцию» как интеграцию достижений исследовательской (академической) науки и ценностно-смысловых установок житейского (в том числе экологического) мышления. Именно в таком контексте можно рассматривать формирование экологической компетентности, которое не сводится лишь к отдельным усилиям по обновлению содержания или методики школьного экологического образования. Несомненно, что для этого нужна совокупность подходов, которые обеспечат создание дидактической системы обучения, включающей внутридисциплинарные, междисциплинарные, межсистемные знания, социокультурный контекст и системы методов и организационных форм обучения, учитывающих и знания о человеке в эколого-культурологическом контексте.

Отметим, что указанные виды интеграции содержательных компонентов являются достаточно распространенными, однако анализ учебного процесса как многомерной смысловой реальности позволяет ввести новый критерий интеграции – степень обобщенности и уровень взаимопроникновения понятий, положений и научных теорий, объединяемых в рамках интегрированного курса на смысловой основе как целостное знание, имеющее определенную личностную ценность. Следует подчеркнуть, что это становится возможным не при любой интеграции, поскольку интеграция может проходить и на уровне интеграции значений, а лишь при интеграции, ориентированной на интроспекцию смыслов.

Кроме того, охарактеризованные виды интеграции имеют дидактическую ориентацию и не отражают специфические познавательные механизмы, определяющие особенности синтезированного (в нашей терминологии – интегративного) знания, специфику интегрированных курсов.

Заметим, что для проектирования интегративного содержания образования необходимо соединять проблемы разного уровня в единое целое. Частные проблемы, как предметно-ориентированные тексты, дополняют контекстным окружением – общими проблемами (гносеологическими, нравственно-этическими и др.). Однако в целом проблемы, «извлекаемые» из учебников, программного материала, имеют, во-первых, односторонне гносеологический характер, во-вторых, обусловленные тем же программным содержанием, являются до некоторой степени «заданными», и реализовать какие-то свои интенции у учащихся возможностей не так много. Следует подчеркнуть, что этот барьер может быть преодолен образующимися при этом оппозиционными парами проблем (например, эколого-экономической безопасности человечества – истощение природных ресурсов, энергоносителей; глобализации мирового пространства – сохранения национальных культур и др.), что создает предметное поле для отбора элективных курсов по следующей тематике: биоэтика в науке и практике, нерешенные вопросы науки, ресурсное обеспечение будущего, урбанизация и сохранение природы, кризисы культуры и нравственности, развитие духовности, коэволюционное развитие природы и общества и другие.

Отметим, что проблемы современной действительности интегративны. Поэтому для поиска возможных путей их разрешения необходимо привлекать ресурсы разных наук, а также задействовать арсенал вненаучного знания. В этой связи особый интерес представляет проблема интеграции разноудаленных научных областей, особенно гуманитарного и естественного в познаваемом, поскольку именно такое знание позволит вывести знание на уровень «удвоенной реальности», увидеть в окружающем нас мире нравственные проблемы и ценности.

Мы полагаем, что для разработки отдельной типологии способов интеграции, основанной на специфически-психологических механизмах необходимо вновь обратиться к смыслодидактике. Поскольку смысловая сфера личности образована устойчивыми (смысловыми конструкциями, диспозициями, ценностями) и динамическими структурами, в качестве которых выступают личностный смысл, смысловые установки, смыслообразующие мотивы, то возникает возможность осуществить не только смысловую регуляцию жизнедеятельности, но и обеспечить условия формирования смыслов в реальном учебном процессе, в искусственной среде, транслирующей смысл на адресную аудиторию, в условиях направленности учебного действия.

Очевидно, что интеграция познаваемого на смысловой основе предполагает движение смысла, переходность состояний смысла от текучего, меняющегося, к устойчивому, ставшему. Смыслы в ситуативной и устойчивой фазах бытия личности выступают, прежде всего, как механизмы смысловой регуляции ее жизнедеятельности, как способ связи человека с миром, объединяющий внешнюю реальность с внутренней сущностью познающего. Чтобы выполнять данную функцию, смыслы должны быть «в наличии», чем и вызываются как реальные процессы смыслообразования, так и задачи их научного познания.

Таким образом, процесс смыслообразования является неотъемлемой частью процесса интеграции знаний, процесса становления и дальнейшего «наращивания», развития любого вида деятельности, поскольку только смыслодеятельность, смысловая активность могут обеспечить оптимальные результаты освоения обучающимися экологической компетентности. Значение для личности процессов обретения полимодальных смыслов (личностных, жизненных) в процессе жизнедеятельности, а также их формирование в различных условиях, в том числе в условиях целенаправленного действия – ситуации обучения эколого-культурологической направленности – важнейший компонент личностного развития.

Эта теоретическая основа позволила охарактеризовать основные способы интеграции в многомерном смысловом учебном контексте.

Несомненно, в качестве наиболее перспективных и психологически обоснованных в науке можно выделить следующие технологии интеграции.

Когерентная интеграция в обучении (сплоченность, сцепление, связь) – это самый распространенный способ интеграции, определяется как согласованное взаимодействие подсистем в процессе создания упорядоченной устойчивой структуры новой системы [10].

Наиболее характерными для данного способа интеграции могут служить следующие примеры.

Первый основан на том, что интегрированный курс создается из содержания предметов, входящих в одну и ту же образовательную область. При этом содержание одного предмета не превалирует над содержанием другого.

Взаимное проникновение различных предметных областей выводит содержание на качественно новый, целостный уровень. Например, интегрированный курс «Геоэкология» (интеграция географического и экологического содержания) учебного плана.

К данному способу построения интегрированных учебных курсов можно отнести и синтезирование материала предметов, входящих в один и тот же блок. Понятие блока шире понятия образовательной области: например, интегрированный курс «Основы естествознания», объединяющий физические, химические, биологические и частично географические знания, функционирует в рамках блока, посвященному природе в базисном учебном плане.

Второй способ когерентной интеграции отличается от предыдущего тем, что интегрированный курс создается из содержания предметов, входящих в одну и ту же образовательную область или один и тот же образовательный блок, но на основе преимущественно одной какой-то предметной области. Примером может служить интегрированный курс «Экология и основы безопасности жизнедеятельности». Экология становится базисом образования, в котором биологические, медицинские, социологические, эстетические, технические знания сводятся к экологическим.

Примером третьего способа когерентной интеграции в интегрированных курсах, основанных на том, что они конструируются из содержания предметов, выступающих на равных, входящих в различные, но близкие образовательные области, могут быть курсы «История глобализации», «История цивилизации».

Эти курсы синтезируют в первом примере материал истории, политологии, а во втором – литературы, истории, искусства, и в тоже время представляют качественно новое содержание. Весь этот

материал интегрируется на основе цивилизационного подхода к образовательному процессу, преодолевая предметно-центрическое построение учебного процесса и расширяя гуманитарное пространство познавательной области.

Четвертый способ отражает интеграцию содержания предметов близких образовательных областей, но один из предметов сохраняет специфику, а другие выступают в качестве вспомогательной основы, при этом осваивается интегративная сфера содержания, в его системном восприятии и целостности. Один из примеров – интегрированный курс иностранного языка (английский, французский, русский) на базе предметов экологического цикла (экология Великобритании, Франции, России) или эстетического.

Мы исходим из того, что способность синтезировать разноплановые (разнокачественные и разномодальные) знания в качественно новое представлена в психолого-дидактической литературе как синектика. Она основана на способности человека к симультанному мышлению. В этой связи важно отметить, что интеграция взаимно-удаленных образовательных областей в учебном процессе может рассматриваться в качестве синектической интеграции (например, такие элективные курсы как «Экология и культура», «Биология для гуманитариев», «Анатомия и живопись» и т.д.). Интегрированные курсы такого рода ориентированы на преодоление в традиционном дисциплинарном обучении так называемых познавательных барьеров в виде определенных методических границ.

Следующий пример синектической интеграции связан с обучением старшеклассников в рамках непрерывных учебных комплексов «школа-вуз», ориентированных на медико-биологический, социо-гуманитарный и другие профили. Здесь изучается ряд тем и образовательных курсов с ориентацией на дальнейшее профессиональное самоопределение. В учебные планы школы вводятся курсы опережающего характера: ученики старших классов изучают интегрированные курсы «Медицинская микробиология», «Экологическая психология», «Социальная экология», Социальная психология», которые ориентируют учащихся для дальнейшего вхождения в мир профессии, создают ее образовательную основу. Существуют и другие примеры, в которых демонстрируется преломление общеобразовательного содержания через профильную специфику изучаемых предметов, отдельных блоков тем. Например, в курсах « Экологическая педагогика и история», «Экологическая педагогика и литература» курсы истории и литературы преломляются через содержание профильно-педагогической направленности. В таких курсах обучение происходит в новом контексте, педагогическим положениям придается эмоционально-образная форма, показана личностная ценность осваиваемого знания.

Следующий способ интеграции – смысловая интроекция, осуществляющая непрерывность интеграции в реальной практике учебного процесса на смысловой основе [1]. По мнению Е.А. Макаровой, интроекция нуждается не только в психологическом анализе, но и в осмыслении общедидактических составляющих, позволяющих определить специфику интроекции как компонента интеграции в обучении [9]. Задача интроекции состоит в совмещении индивидуальных и социальных ценностей; следовательно, предварительный выбор этого способа интеграции учителем, с одной стороны, и организация их выбора учащимися – с другой, – педагогически непростой консенсус взаимопроникновения их ценностей, интеграции их диалогового пространства.

Сегодня нельзя не признать, что выявленные способы интеграции в образовательном процессе, могут при определенных обстоятельствах, актуализироваться и, тем самым, инициировать обучение на интегративном уровне. С психологической точки зрения главное в этой проблеме то, что интеграция вообще размывает границы традиционной модальности знаний. Вместо системы значений, при изучении литературы, химии, географии, истории и т.д., учащиеся постигают понятийную систему на уровне системного знания. Мыслительный процесс становится более насыщенным и позволяет видеть тот уровень синтеза разнокачественного в целостное, который максимально приближает мировосприятие школьника к гуманитарной реальности и решается сложная в педагогической психологии и дидактике проблема формирования целостного понимания.

Таким образом, необходимость моделирования интегрированных курсов в экологическом образовании становится доминирующим условием успешности формирования экологической культуры личности и даже более того – своеобразным императивом, без выполнения которого невозможно создать интегративное эколого-культурологическое образовательное пространство.

The article dwells on the basic approaches to modeling integrative school courses focusing on Ecology and Culturology of a comprehensive school curriculum.

The key words: integration, integrated course, ecological competence, ecological culture.

Список литературы

1. Абакумова, И.В. Базовые понятия классической дидактики в контексте теории смысла / И.В. Абакумова // Вестник ОГУ. 2002. № 8. С.14-18.

2. Абакумова, И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход). / И.В. Абакумова. Ростов-н/Д: Изд-во «РГУ», 2003. 480 с.
3. Асмолов, А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. / А.Г. Асмолов. М.: Изд-во «Смысл», 2002. 480 с.
4. Беспалько, В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. / В.П. Беспалько. М.: Педагогика, 1988. 160 с.
5. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та. 2000. 440 с.
6. Журавлев, И.К. Дидактические основы построения учебного предмета общеобразовательной школы. Дисс. ... докт. пед. наук в форме науч. доклада. / И.К. Журавлев. М., 1990. 60 с.
7. Зверев, И.Д. Интеграция и «интегрированный» предмет / И.Д. Зверев // Биология в школе. 1991. № 4. С.46-49.
8. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. / В.В. Краевский. М., 1977. 264 с.
9. Макарова, Е.А. Схема и фон: интросекция в неоднородном семиотическом пространстве. Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. / Е.А. Макарова. Ростов н/Д.: Изд-во «РГУ», 2007. 37 с.
10. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. М.: Изд-во «Политиздат», 1990. 494 с.

Об авторе

Степанец Р. В. – кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», pedagog@vlsu.ru.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 368.4:378

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ «ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО

С.О. Авчинникова

Предлагается один из подходов к разработке учебной программы по дисциплине «основы социального образования», введенной в базовую часть профессионального цикла программы подготовки бакалавров социальной работы на основании ФГОС ВПО по направлению «социальная работа», который отражает авторское видение проблематики и методики преподавания дисциплины.

Ключевые слова: программа дисциплины, социальное образование, содержание, цели изучения, методы обучения, виды деятельности.

Учебный модуль «основы социального образования» является новым содержательным компонентом базовой части профессионального цикла программы профессиональной подготовки бакалавров в соответствии с ФГОС ВПО по направлению 040400 – «социальная работа». Отсутствие типовой образовательной программы и каких-либо изданных и апробированных в российских университетах учебников и учебных пособий по названному курсу, а также значение дисциплины в формировании профессиональной компетентности будущего специалиста социальной сферы располагают к необходимости широкого обсуждения теоретических и методических основ ее преподавания.

Место дисциплины в учебном плане, ее связь с другими дисциплинами. Появление в содержании подготовки названной дисциплины является проекцией общемировых глобализационных процессов, изменившихся антропологических оснований образования с человека знающего на человека компетентного и нового философско-социологического видения феномена социального образования в обществе.

Преподавание дисциплины призвано содействовать полноценному пониманию логики процесса институционализации социальной работы, включающего в себя, наряду с институционализацией практики и области познания, оформление школ социальной работы, в которых формируется специфическое образовательное пространство, и уже на этой основе происходит становление социальной работы как международной профессии, аккумулирующей мультикультурную идеологию, базовые профессиональные гуманистические ценности.

Особая роль этого курса состоит в том, что он способствует методологическому самоопределению, развитию способности к ретроспективному анализу и футуристическому мышлению будущего профессионала, выступает связующим звеном с другими дисциплинами, изучаемыми бакалаврами («теория социальной работы», «культурология», «технология социальной работы», «социальная педагогика»). Дисциплина может рассматриваться также в качестве мостика между общим социальным образованием (допрофессиональная подготовка, включающая освоение практических основ социального функционирования и представление о профессиональной социальной сфере) и собственно профессиональным социальным образованием; выполняет одновременно мотивационную и когнитивную функцию при освоении образовательной программы по социальной работе.

Специфика целей преподавания курса бакалаврам социальной работы. По мнению автора, цель преподавания дисциплины состоит в том, чтобы сформировать представление о системе социального образования с учетом современного философско-социологического видения его сущности, миссии и функций в социокультурном развитии общества и человека; общемировых и общеевропейских тенденцией реформирования образовательной сферы и реализации национальной стратегии социальной защиты населения. Задачи изучения дисциплины включают следующее:

- проследить эволюцию системы социального образования и выявить особенности ее функционирования в различных социально-исторических и социокультурных условиях;
- охарактеризовать структуру отечественной системы социального образования, уровень развития и функционирования ее компонентов;
- проанализировать ведущие тенденции реформирования образования в области социальной работы на международном и национальном уровне;
- раскрыть подходы к определению эффективности социального образования и обеспечению его качества;
- показать возможности непрерывного личностно-профессионального совершенствования специалиста социальной работы на различных ступенях социального образования.

Освоение дисциплины сопряжено с формированием пяти общекультурных и четырех профессиональных компетенций.

Современные подходы к проблематике дисциплины. Мы полагаем, что преподавание дисциплины должно выстраиваться на фундаменте методологических, теоретических и методических изысканий по проблемам социального образования, осуществленных представителями ведущих научных школ: В.И. Жуковым [1], В.А. Никитиным [2], С.И. Григорьевым, Л.Г. Гусликовой [3], Л.И. Старовойтовой [4], Б.Д. Беспарточным [5] и др., благодаря усилиям которых социальное образование репрезентируется как система, включающая подготовку и переподготовку специалистов в области социальных наук; обучение специалистов различного профиля социальным наукам, их социальное воспитание; подготовку и переподготовку специалистов для учреждений социальной сферы и управления; социальное просвещение, воспитание широких масс населения, формирование у них умения взаимодействовать в социуме в рамках определенного социально-исторического пространства и времени; формирование, воспроизводство определенного менталитета, систем социокультурных принципов, смысложизненных ориентаций, социальных идеалов, составляющих фундамент социальной культуры, общественного интеллекта, образа жизни народа того или иного государства, нации, человеческой общности.

Существенное внимание в процессе преподавания мы уделяем сопоставлению различных подходов к определению сущности, значения, функций, целей, задач, принципов видов и уровней социального образования; в качестве базового структурообразующего компонента рассматриваем профессиональное социальное образование. С учетом динамичных изменений в обществе и социальной сфере в проблематике курса актуализируются вопросы определения стратегий и тенденций развития социального образования. Анализ научных публикаций, материалов конференций, фундаментальных исследований в обозначенной области позволяет выделить и охарактеризовать в качестве стратегических направлений развития социального образования: универсализацию, свободу выбора, инновационное изменение среды и региональной инфраструктуры, участие в становлении гражданского общества [6]. Осмысление студентами основных тенденций развития социального образования: влияние зарубежного опыта теоретической и практической профессиональной подготовки специалистов социальной работы, преемственность и инновационность образовательных стандартов в области социальной работы, обеспечивающих единство образовательного пространства; многоступенчатость и непрерывность профессиональной подготовки, углубление и расширение специализаций, регионализация и др., - позволит им увереннее ориентироваться в сложных процессах становления и реформирования института социальной работы, а также непосредственно участвовать в поиске путей оптимизации социального образования, посредством выбора наилучшего варианта плана деятельности, содержания, методов, средств обучения и воспитания для себя.

К ведущим идеям содержания дисциплины можно отнести: системность феномена «социальное образование»; культуросоцентричность основ обеспечения его качества; аксиологическая и антропологическая детерминированность социального образования; праксеологический характер социального образования.

Особенности реализуемых видов деятельности. Освоение дисциплины, в соответствии с ФГОС, осуществляется через непосредственное включение студентов в основные виды будущей профессиональной деятельности: социально-технологическую, организационно-управленческую, исследовательскую, социально-проектную. Педагогическая инструментировка указанных видов деятельности должна обеспечить решение студентами учебных задач разного типа, а именно: направленных на познание и овладение теоретическими основами технологических процессов обучения и воспитания в образовательных учреждениях, в коллективах социальной защиты населения; связанных со стимулированием мотивации профессионального развития; ориентированных на перевод информации в знания и умения посредством самостоятельного управления этим процессом; увязанных с анализом специфики социокультурного пространства, инфраструктуры социального образования как факторов обеспечения социального благополучия представителей различных общественных групп и др.

Особенности педагогического взаимодействия и отбора методов обучения. В преподавании дисциплины, согласно требованиям ФГОС ВПО, занятия с использованием интерактивных методов должны составлять не менее 50 % от объема аудиторного времени. Вместе с тем лекционная форма организации учебной деятельности, обеспечивающая систематизацию научных знаний, ориентацию студентов в генезисе научных идей и понятий, разъяснение трудно осмысливаемых абстракций, сохраняет свою актуальность. Представляется целесообразным проведение лекций по таким проблемам курса, как «Социальное образование в контексте глобализации и постреформенной модернизации в России XXI века»; «Социальное образование за рубежом: достижения и проблемы»; «Социальное образование в России: исторические этапы становления и развития»; «Теоретические и методические аспекты качества социального образования»; «Проблемы и перспективы развития современного социального образования». Вариативность лекций (аналитические, повествовательные, проблемные, лекции-презентации) позволит учесть специфику тем, дидактические задачи отдельных этапов обу-

чения, профессиональный контекст деятельности.

Предпочтение диалогических методов обуславливает проведение семинаров как дискуссий в различных вариациях: на основе микрогрупповых сценариев по теме «Социальное образование как научный феномен и его роль в современном обществе; «преподаватель против студентов», «студенты против преподавателя» по теме «Преемственность и новации в содержании подготовки социальных работников», и др., семинары-исследования по теме «Эффективность и оценка качества социального образования». Как связующее звено между лекционным материалом и семинаром, для глубокого, критического осмысления студентами существующих в практике подходов и методологического самоопределения в них используются кейсы-изложения, кейсы-иллюстрации, кейсы со структурированными вопросами.

Организация самостоятельной работы студентов должна предусматривать не только подготовку к семинарским занятиям, к итоговой аттестации по дисциплине, но и самостоятельное изучение отдельных тем, не включенных в аудиторное обсуждение, например «Социальное мышление как критерий качества социального образования»; «Универсализация и регионализация в социальном образовании»; «Глобальные образовательные стандарты в области подготовки социальных работников: проблема принятия и реализации» и др.

Самостоятельная работа призвана активизировать воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента. В этой связи разработку заданий для самостоятельной работы следует осуществлять с учетом трех уровней сложности. Задания тренировочного уровня выполняются по образцу, предполагают закрепление знаний, формирование умений и навыков и представляют собой решение задач, заполнение таблиц, схем и т.д. Например, предлагается заполнить таблицу «Инструментарий оценки качества социального образования», имеющую три колонки: критерии качества социального образования, показатели критерия, подходы к измерению и методики оценки. Аналогичным является задание нарисовать схему, отражающую многоуровневый характер системы социального образования и его виды. Задания для самостоятельной работы реконструктивного уровня предполагают составление библиографий, тезисов, аннотирование, поиск решений, написание рефератов. Третий уровень сложности – творческий, где самостоятельная работа требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации, выбора средств и методов решения учебно-исследовательского задания. Здесь, например, студентам предлагается принять участие в обсуждении Концепции развития социального образования до 2020 года и высказать свои замечания и рекомендации [7].

Существенным моментом подготовки специалистов социальной сферы является формирование позитивной интерпретации мира и себя в мире как субъекта познания и деятельности. Механизмом развития личности специалиста при этом становится синтезирующая рефлексия, а основным процессом личностного развития – трансляция смысловых образований личности [8, с. 204]. Отсюда ключевая роль в методическом обеспечении дисциплины отводится приемам развития личностной и профессиональной рефлексии: «Плюс-Минус-Интересно», «Знаю-Хочу узнать-Узнал». В завершении семинарских занятий студентам предлагаются вопросы и задания на развитие рефлексии процесса, результата, прогноза, типа: «Опишите свои затруднения при изучении данной темы», «Какие изменения произошли в понимании учебного материала после изучения темы, раздела», «Какие пробелы (дефицит) в знаниях Вам удалось выявить при выполнении задания».

Ввиду значительного обучающего и личностно-развивающего потенциала игровых методов при изучении дисциплины могут использоваться дидактические игры: домино, переводчик, интеллектуальный футбол, а также ролевые интерактивные игры.

В процессе преподавания дисциплины необходимо обращаться к методам, позволяющим выразить собственное отношение студентов к изучаемым проблемам, показать не только знание материала, но и проявить собственные чувства, переживания, личную позицию. Такие возможности содержат проблемные диалоги, индивидуальные и групповые эссе, сочинения. В частности, студентам предлагается написать эссе «Диалог с автором статьи «Миссия социального образования» В.Н. Ярской-Смирновой [9].

Внедрение элементов коллективно распределенной учебной деятельности студентов в преподавание дисциплины способствует росту социальной активности, ответственной позиции в обучении, позволяет добиться высокого уровня присвоения профессионального знания и значительно расширить репертуар коммуникативных умений. В ходе изучения дисциплины реализуются следующие приемы организации коллективной деятельности студентов: взаимообучение студентов в статической паре; микропроектирование, работа в микрогруппе, групповые презентации.

Таким образом, при проектировании учебной программы по дисциплине «основы социального образования» мы видим задачу преподавателя в том, чтобы посредством тщательного отбора содержания и методического обеспечения в максимальной степени реализовать методологический, мировоззренческий, инструментально-технологический потенциал нового компонента социального зна-

ния, востребованного в условиях подготовки современных специалистов.

It is offered one of the approaches to the working out of the curriculum on the discipline "Principles of social education", introduced into the basis part of the professional programme for the training of social work bachelors on the basis of federal state educational standard of higher professional education in the direction "social work". The approach reflects the author's vision of the problem and teaching methodic of this discipline.

The key words: curriculum, social education, contents, aims of studying, teaching methods, aspects of work.

Список литературы

1. Жуков В.И. Философия, социология и практика современного социального образования: контекст глобализации и постреформенной модернизации в России XXI века / Социальное образование России XXI века: традиции и вызовы времени, достижения и проблемы. Социальная работа и подготовка социальных работников новое время (Сборник научных статей и учебно-методических материалов ученых, преподавателей и практиков стран европейской социокультурной традиции). М., 2006. С. 11-34.
2. Никитин В.А. Проблемы теории и образования в области социальной работы. М., 1999. 98с.
3. Григорьев С.И., Гусякова Л.Г. Концептуальные основы социального образования в современном российском обществе. Барнаул, 2002. 57с.
4. Старовойтова Л.И. Современная модель непрерывного профессионального социального образования: монография. М.: РГСУ, 2009. 142с.
5. Беспарточный Б.Д. Институализация социального образования в России: региональные особенности: монография. М.: РГСУ «Союз», 2007. 302с.
6. Котова Л.Б. Социальное образование как значимый фактор общественного развития [электронный ресурс]. Режим доступа: [visnyk-psp.kpi.ua/uk/2010-4-1/10_4\(8\)_11.pdf](http://visnyk-psp.kpi.ua/uk/2010-4-1/10_4(8)_11.pdf) (дата обращения 10.02.2012)
7. Концепция развития современного социального образования в Российской Федерации до 2020 года (Под редакцией ректора РГСУ, члена-корреспондента РАН, д-ра исторических наук, профессора Жукова В.И.) // Модернизация российского общества и социальное образование (Материалы V Всероссийского социально-педагогического конгресса, г. Москва, 6-7 июня 2005 г.) Под общей ред. чл.-кор. РАН В.И. Жукова. М.: РИЦ «Эрика», 2005. 25С.
8. Черникова Т.В. Психолого-педагогические основания профессионального развития специалистов образования и социальной работы: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2005. 388 с.
9. Ярская-Смирнова В.Н. Миссия социального образования // Ученые записки РГСУ. 2007. №4. С. 28-36

Об авторе

Авчинникова С. О. - профессор кафедры педагогики и физического воспитания Смоленского гуманитарного университета, доктор педагогических наук, доцент, avsh73@mail.ru

УДК 372.862

ВНЕДРЕНИЕ ИНТЕГРАЦИОННЫХ МЕТОДОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ (НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ КОМПАС НА УРОКЕ ЧЕРЧЕНИЯ)

А.И. Артюхов

Нами была рассмотрена возможность интеграции виртуальных и материальных дидактических средств. Предложено чередование выполнения чертежей на бумаге и работой в системе Компас. Компьютер рассматривается как инструмент для выполнения чертежей и 3D-моделей, дающий большой положительный эффект.

Ключевые слова: Чертежи, система Компас, черчение, интеграция

Обилие различной информации, необходимость ее быстрой и безошибочной обработки, требует постоянного развития информационных технологий и применения компьютеров. Не составляет исключения и учебный процесс в образовательных учреждениях. Новые технологии обладают широчайшим спектром возможностей, которые позволяют сделать учебный процесс более совершенным и вывести его на качественно новый уровень.

Одним из перспективных путей инноватики в образовательном пространстве современной российской школы является использование компьютерной графики. Работая с подобным программным обеспечением, обучающийся усваивает необходимые для работы в области графической деятельности знания и навыки. Выпускники школ хорошо разбираются в способах, методах, правилах отображения и преобразования информации, знают о возможностях применения полученных знаний на практике. Таким образом, с помощью интеграции в учебном процессе компьютерного черчения и

черчения на бумаге современное общество получит выпускника, не просто владеющего какими-либо знаниями в области графики, а способного успешно применять их не только для адаптации в обществе, но и для активного участия в творческой и репродуктивной деятельности. Активное применение компьютеров привело к появлению специальных программ, которые максимально автоматизируют проектно-конструкторские работы. Системы автоматизированного проектирования (САПР) наряду с компьютерами стали неотъемлемой частью любого предприятия, занимающегося проектированием. Во многом это связано с тем, что использование компьютерных технологий вместо ручных позволяет на порядок сократить материальные, временные и человеческие ресурсы.

На данный момент в образовании существует тенденция к стиранию границ между отдельными дисциплинами. Междисциплинарный подход всё шире внедряется в образовательный процесс. Каждая школа встаёт перед проблемой поиска таких методов и технических средств обучения, которые бы позволили осуществить необходимые трансформации в кратчайшие сроки. Использование компьютерных технологий является основным и наиболее эффективным способом достижения этой цели [1, с.23].

По нашему мнению, основной формой обучения основным навыкам компьютерной графики должны стать уроки черчения. Сама структура урока является наиболее удобной для организации познавательной деятельности, обучающиеся получают чёткую структурированную систему знаний. Особое место на уроках следует уделить различным видам наглядных материалов (деталей, моделей, рисунков, чертежей, учебных таблиц, компьютер, разные графические программы для выполнения чертежей и др.).

Важной задачей на современном уроке черчения является такая организация занятия, при которой каждый ученик смог бы активно участвовать в решении задач, сформулированных учителем. Уроки черчения не должны быть стандартными, учитель должен выявить наиболее гибкие методы и приёмы обучения навыкам графической деятельности [4, с.58].

Сегодня в сфере создания компьютерной графики можно заметить очень широкий набор программных продуктов различных фирм и производителей: простейший Paint, 3D Studio MAX, PhotoShop, Corel Draw, ArchiCAD, КОМПАС Аскон.

В учебном процессе для выполнения чертежей нами применяется система Компас. Система автоматизированного проектирования Компас сейчас широко распространена, она применяется в архитектуре, машиностроении, строительстве и множестве других областей, связанных с проектированием. Данное программное обеспечение – не просто очередной графический редактор, это целый комплекс автоматизированных систем для решения широкого круга задач проектирования и конструирования, которая позволяет создавать, редактировать и выдавать на принтер как обычные чертежи и графики, так и 3D-модели деталей и прочие подобные изображения.

КОМПАС был разработан специалистами российской компании АО «АСКОН». Разработчики программы много лет работали на различных оборонных предприятиях. С 1989 г. все программные продукты АО «АСКОН» стали выпускаться под названием КОМПАС. В 1991 г. компанией был разработан чертёжно-графический редактор КОМПАС 4.0. Ядром системы является интерактивная графическая система КОМПАС-ГРАФИК [2, с.36].

На уроках черчения выполнение чертежей на бумаге должно чередоваться с созданием чертежей в системе КОМПАС. Базовые сведения по правилам выполнения чертежей даются в форме семинаров и лекций. После изучения теоретического материала ученики выполняют чертежи в системе Компас. Перед этим проводится краткий инструктаж по работе в данной системе. Использование обычной формы урока с интеграцией в неё компьютерной технологии позволяет сделать урок более содержательным и живым, что является основой для более эффективного усвоения материала. Нами были подготовлены рекомендации и дидактические комплексы для подготовки и ведения уроков черчения. Все наглядные изображения и чертежи были выполнены в программе КОМПАС. Каждое задание сопровождается примером выполнения, поэтому любой учитель или ученик, следуя нашим указаниям, смогут самостоятельно выполнить эти задания. Система КОМПАС позволяет учителю сделать процесс создания чертежей менее утомительным для ученика, при этом качество самих графических работ по качеству будут выигрывать у обычных чертежей.

Программа имеет простой интерфейс, что позволяет с первых же занятий освоить систему и перейти к практике. Любое действие или запрос выдаются в понятном виде, непонятные действия всегда сопровождаются подробными комментариями.

Чертежи, выполняемые на компьютере, обладают рядом преимуществ. Так, такие чертежи являются более точными, их быстрее создать, они более аккуратны, а также их возможно многократно воспроизводить. В системе Компас некоторые повторяющиеся операции выполняются в полуавтоматическом режиме в соответствии с требованиями ЕСКД: нанесение размеров, сопряжения, штриховка, изображение резьбы и т.д. [3, с.76].

Правильное планирование уроков является основной задачей учителя, так как знания и умения учащихся и эффективное их усвоение напрямую зависят от совершенства методики проведения уроков.

Так или иначе, традиционные методы построения чертежей никогда полностью не исчезнут. Однако преподавание только «бумажными» методами продолжать нельзя – это прошлый век, как говорят многие. Мы предлагаем интеграцию виртуальных и материальных дидактических средств. С развитием системы САПР потребность в профессиональных чертёжниках и конструкторах никогда не исчезнет или сократится. Работа с компьютером предполагает, что конструктор владеет техникой чертёжных работ, знает основные правила их оформления, а также обладает комбинационным мышлением и чувством пространственных форм.

Компьютер рассматривается как совершенный инструмент чертёжника и конструктора, который обеспечивает современный уровень подготовки производственной графической документации, ее хранение, передачу и размножение.

Важной задачей современного образования является интеграция компьютерных технологий и формирование умений и навыков работы с наиболее распространёнными программами. Компьютерные технологии способны сделать преподавание традиционных хорошо обеспеченных методически школьных дисциплин более эффективным. Важной задачей для учителя становится выбор наиболее продуктивных компьютерных программ, которые можно интегрировать в образовательный процесс. Компьютерные технологии позволяют по-новому реализовать межпредметные и интеграционные связи в преподавании. При использовании компьютера на уроках черчения, у учащихся повышается интерес к предмету и познавательная активность.

We had researched the potentiality of integration of virtual and material didactic tools. We had proposed the alternation of drawing on paper and work in the Compas. The computer is considered as a tool for creating drawings and 3d-models, which is giving a large positive effect.

The key words: drawing, the Compas, drawing lesson, integration

Список литературы

1. Богуславский, А.А. Программно-методический комплекс №6. Школьная система автоматизированного проектирования. Пособие для учителя. [Текст] / А.А. Богуславский. М.: КУДИЦ, 1995. 68 с.
2. Богуславский, А. А. КОМПАС-3D v. 5.11-8.0: практикум для начинающих [Текст] / А.А.Богуславский, Т.М. Третьяк, А.А. Фарафонов. М.: СОЛОН-ПРЕСС, 2006. 272 с.
3. Герасимов, А. А. Самоучитель КОМПАС-3D V12 [Текст] / А. Герасимов. Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2011. 464 с.
4. Павлова, А.А. Технология. Черчение и графика. 8 - 9 классы : учебник для общеобразовательных учреждений [Текст] / А. А. Павлова, Е. И. Корзинова. 2-е изд. / стер. Москва: Мнемозина, 2009. 263 с.

Об авторе

Артюхов А.И.- аспирант Московского педагогического государственного университета, 2317275@mail.ru

УДК- 372.862

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ССУЗА

Н.А. Асташова, Л.А. Хроленок

В статье рассматриваются особенности инновационной деятельности преподавателей в контексте использования интерактивных образовательных технологий. Выявлены причины внедрения преподавателями ссузов современных образовательных технологий и условия их эффективного применения.

Ключевые слова: инновационная деятельность, интерактивные технологии, интерактивное обучение.

Инновационная деятельность преподавателя ссуза – это процесс, который предполагает использование прогрессивных новшеств, оригинальных дидактических и воспитательных технологий, являющихся новыми для организации педагогического процесса и, тем самым, выступающими важнейшим фактором в развитии всей образовательной системы.

Проводимое нами исследование позволило выявить различные подходы к рассмотрению сущности инновационной деятельности. Например, Н.И.Лапин предлагает определить понятие «нововве-

дение» (innovation) как процесс создания и использования какого-либо новшества, возникающего в ответ на определенную общественную потребность [1]. А.И.Пригожин рассматривает понятие «инновация» (лат. in - в, novus - новый) как форму управляемого развития, целенаправленного изменения, которое вносит в среду внедрения новые, относительно стабильные элементы [2]. А.В. Хуторской определяет инновационную деятельность как средство повышения качества образования с учетом, прежде всего, привлечения дополнительных ресурсов, как комплекс мер и технологий по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования [5, с.78].

Функционально инновационная деятельность обеспечивает изменение компонентов педагогического процесса: целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т.п. [5, с.78].

Исследуя инновационную деятельность, мы пришли к выводу, что основные критерии, которые позволяют рассмотреть ее потенциал, - это предмет инновации, т.е. компонент образовательной системы, подвергающийся изменениям и влияющий на оптимальность и результативность деятельности. Это ресурсоемкость инновации, предполагающая определение человеческих, технологических, временных, материальных ресурсов для ее реализации. Важным является глубина преобразований, демонстрирующая степень изменений предмета инновации, и уровень разработанности, т.е. степень подготовленности новшества к внедрению.

На наш взгляд, одним из важнейших направлений развития инновационной деятельности преподавателя ссуза является применение в профессиональном образовании интерактивных образовательных технологий, которые способствуют развитию у обучающихся инициативности, самостоятельности, глубокому осмыслению знаний; формированию разнообразных умений и навыков; развитию общих и специальных способностей.

Преподаватель, внедряющий в образовательный процесс интерактивные технологии, может обеспечить высокое качество образовательных результатов за счет поиска внутренних резервов самой системы; творческий подход в процессе подготовки молодых людей к самостоятельной жизни и деятельности, их профессиональному и личностному развитию.

Интерактивная модель обучения ставит своей целью организацию комфортных условий образовательной деятельности, при которых студенты активно взаимодействуют с педагогом и друг с другом. Использование этой модели преподавателем говорит о его стремлении выстроить инновационную образовательную систему, обеспечивающую развитие и саморазвитие личности обучающегося. Включение интерактивных технологий в процесс обучения, во-первых, свидетельствует о высоком профессионализме преподавателя, во-вторых, создает ситуацию активности, способствующую гибкой и заинтересованной работе обучающихся, и в-третьих, подчеркивает инновационный характер учебной деятельности.

Образовательные технологии – уникальное средство организации педагогического процесса в среднем специальном учебном заведении, необходимый дидактический инструмент современного преподавателя. «В них заложен огромный потенциал для повышения профессионального мастерства и достижения целей, которые общество ставит перед системой образования - подготовить молодое поколение к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности как граждан, обладающих высокой степенью личностной зрелости, ориентированных на гуманистические ценности в решении любых проблем, способных к критической оценке и презентации своих достижений» [3, с.5].

Нами выявлена причинная обусловленность использования преподавателями ссузов современных образовательных технологий:

- неизбежность изменений в сфере образования с учетом развития всех сфер жизни общества - экономической, политической, культурной, социальной. Это предполагает использование инноваций, целенаправленно влияющих на уровень сформированности компетенций, что позволило бы выпускникам не только найти себя в профессиональной сфере, трудоустроиться, но и продолжить обучение в вузе, возможно, углубленно заниматься научной деятельностью, внести свой вклад в развитие науки и техники. Традиционные технологии обучения, при имеющихся в них педагогических возможностях, могут не дать желаемого результата. К тому же, учитывая нынешний контингент студентов, уровень их подготовки, следует использовать инновационные решения для достижения образовательного эффекта;

- выдвигаемые требования к подготовке кадров, предполагающие формирование конкурентоспособных специалистов, готовых к мобильной деятельности в динамичной социально-психологической и технико-технической среде.

Очевидно, что при подготовке кадров в настоящее время недостаточно передавать профессиональные знания и умения, надо уметь выстроить таким образом образовательный процесс, чтобы развивать социальные навыки взаимодействия, коммуникативные способности, навыки самопрезентации, способности к самопознанию. Интерактивные технологии включают обучающихся в активную

деятельность, позволяющую не только осмысливать содержательные области, но и развивать умения «подать» себя, предъявить аргументы.

- переход на многоуровневый (непрерывный) характер обучения. Чтобы учащийся с уровня начального профессионального образования смог перейти на уровень среднего профессионального образования, он должен иметь соответствующую подготовку: владение предметным материалом, который осваивается с использованием современных технологий, что позволяет обучать студентов законам, правилам и приемам профессиональной деятельности.

В новых образовательных стандартах записано, какими общими и профессиональными компетенциями должен владеть студент. Овладение ими, безусловно, зависит от использования преподавателем активных технологий и методов обучения. Причем, в примерных программах специальных дисциплин акцент делается именно на это – 50% от объема изучаемого материала - практические занятия.

Большую роль приобретают технологии, применяемые студентами в работе с учебной, научной, профессиональной и иной информацией не только в условиях образовательной среды, но и в домашних условиях. У большинства студентов навыки этой работы отсутствуют, задача преподавателя - научить их этому, используя новые информационные технологии и технологии организации самостоятельной работы.

- необходимость толерантности в решении любых проблем в обществе. Система образования обеспечивает оптимальный способ овладения разнообразными технологиями, в том числе социальными и коммуникативными. Воспитание толерантности у студентов - одна из главных задач преподавателя, это приводит к диалогическим моделям отношений, исключает конфликты, что очень важно в условиях, когда все хочет свободно развиваться и выбирают собственную форму самореализации в рамках конкретной культуры;

- ситуация неопределённости в современном обществе, которая требует от человека личностного, профессионального и социального самоопределения, умения решать профессиональные проблемы, повышать уровень образования, а для этого молодые люди должны овладеть технологиями самоорганизации, самопрезентации, выбора и принятия решений, умением формировать имидж, быстро перестраиваться в связи с изменяющимися требованиями.

Таким образом, сегодня студента надо научить очень многому из того, на что раньше не обращалось специального внимания. Использовать ли при этом интерактивные формы и технологии обучения - это больше утверждение, чем вопрос. Без новых образовательных технологий сегодня преподавателю не обойтись.

Интерактивные технологии требуют от преподавателя профессиональных умений, стимулирующих активную мыслительную деятельность обучающихся, деловую коммуникацию, решение актуальных профессионально ориентированных проблем. В частности, преподаватель должен организовать и направить процесс обмена информацией, способствовать выявлению многообразия точек зрения, выстроить обращение к личному опыту студентов, поддерживать их активность, взаимобогащение опыта обучающихся, помогать облегчению восприятия, усвоения, поощрять самостоятельность и творчество субъектов взаимодействия.

Интерактивное обучение рассматривается нами как «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта;

- обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий;

- обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог»[4, с.19].

При использовании интерактивных форм и технологий обучения меняется логика учебного процесса: у студентов формируется новый опыт, а затем происходит его теоретическое осмысление. В свою очередь, опыт, приобретённый студентами, служит источником для их взаимообучения и взаимобогащения. Делясь им, студенты берут на себя часть функций преподавателя, что способствует большей продуктивности обучения. Данная модель обучения эффективна в системе среднего профессионального образования в силу возраста и имеющегося жизненного опыта студентов.

Процесс обучения в условиях реализации интерактивных форм и технологий рассматривается (следовательно, задается) как система, потенциально способная к самоорганизации. Будучи структурированным в виде алгоритма действий и операций по решению познавательных и профессиональных задач, этот процесс опосредуется и, стало быть, регулируется не только деятельностью и поведением преподавателя, но и инструментарием (средствами обучения), а также рациональными способами (совместно-распределенным, диалоговым и др.) организации познавательной деятельности. В этом случае четкость формулировки, обеспечивающая осознание каждым студентом очередного познавательного шага, гарантирует практически всегда качественный дидактический результат.

Среди интерактивных технологий, имеющих психолого-педагогический потенциал в форми-

ровании профессиональных компетенций и наиболее точно ориентированных на развитие личности будущего специалиста, выделяются такие, которые имеют диалогическое основание и подчеркивают необходимость равноправности в отношениях.

Безусловную ценность в формировании профессиональных компетенций имеют диалоговые технологии. К ним относятся диалог, дискуссия, анализ ситуаций, технология «дебаты» и др.

Диалог предполагает филигранную работу с разного рода информацией. Причем, этот процесс должен опираться на широкий обмен имеющимися знаниями, знакомство со сведениями всех участников, сосуществование разнообразных мнений по одной проблеме, поощрение разных подходов к одной и той же проблеме, возможность высказывать критические замечания, стимулирование поиска группового консенсуса и т.п.

Игра как интерактивная технология предусматривает много комбинаций решения поставленной профессиональной проблемы. Для эффективного включения развивающего потенциала игры в образовательный процесс необходимо, во-первых, самое серьезное отношение к играм со стороны, прежде всего, педагогов, во-вторых, продуманное насыщение образовательной системы разнообразными и полезными играми, к которым относятся: дидактические и творческие игры, деловые, ролевые, организационно - деятельностные игры.

Анализируя специфику интерактивного обучения, С.Б. Ступина отмечает, что оно «одновременно решает три задачи: учебно-познавательную (предельно конкретную), коммуникационно-развивающую (связанную с общим эмоционально-интеллектуальным фоном процесса познания), социально-ориентационную (результаты которой проявляются уже за пределами учебного времени и пространства)»[3, с.21]. Мы поддерживаем эту позицию и отмечаем, что интерактивное обучение в целом ориентировано на качественное развитие профессиональных компетенций, поскольку его потенциал направлен на развитие индивидуальных траекторий личности, организацию уникального взаимодействия, обмена мыслями, чувствами и ценностями. Студент учится активно слушать, адекватно воспринимать и точно аргументировать свои позиции. Интерактивное обучение стимулирует стремление к успеху, поиск путей профессионального роста и самореализации. Все перечисленное отличает инновационный образовательный процесс, поскольку в контексте выделенных параметров, как правило, осуществляется творчески преобразующее отношение к миру, выход за пределы нормативной заданности.

Интерактивные технологии способствуют самореализации личности студента, т.к. он получает опыт освоения учебного материала не от преподавателя, а в процессе взаимодействия с преподавателем и другими студентами. Студент осваивает опыт переживаний, толерантное отношение к окружающему миру, рефлексивные процессы, являющиеся основой внутренней мотивации личности.

Поскольку интерактивные технологии реализуются в малых группах на основе кооперации и сотрудничества, то происходит развитие навыков общения, анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии, развитие способности разрешать конфликты, принимать нормы и правила совместной деятельности.

Использование интерактивных технологий имеет принципиальное значение для реализации профессионального мастерства преподавателя, поскольку они обеспечивают личностно-творческую и индивидуальную направленность его деятельности, оказывают влияние на формирование инновационного стиля профессионального мышления.

Для эффективного применения интерактивных образовательных технологий в учебном процессе необходимы следующие условия:

- готовность преподавателя ссуза к применению интерактивных технологий, положительное отношение к инновациям.

Преподаватель должен владеть механизмами интерактивных технологий; быть гибким, мобильным, стремиться к качественным изменениям собственной профессиональной деятельности; реализовать творческий подход в учебной работе.

В процессе организации образовательной деятельности важно использовать убеждение, стимулирование работы педагога, требование как способы, влияющие на понимание важности применения интерактивных технологий.

- наличие у преподавателя таких личностных и профессиональных качеств, как эрудиция, вера в свои творческие способности, настойчивость в решении задач, ответственность, способность принимать идеи, самообладание и др.

- позитивная оценка роли инноваций в профессиональной деятельности. С этой целью необходимо расширять и систематизировать знания и опыт преподавателей в области инноватики. Существенная роль в данном случае выполняется методической службой техникума: участие в семинарах, тренингах, практикумах – неотъемлемая часть работы преподавателя по осмыслению педагогических инноваций, внедрению новшеств в учебный процесс. Преподаватель должен оказаться в ситуации

успеха, тогда предпринимаемые усилия награждаются заслуженным вниманием и объективной оценкой, а любая случившаяся неудача не будет рассматриваться как барьер для внедрения инноваций.

- отбор содержания обучения, выбор методов, средств, форм организации обучения, отвечающих требованиям профессиональной подготовки, без которых какая-либо инновационная деятельность невозможна.

Работа в образовательном учреждении предусматривает системный подход и учет потенциала преподавателя, обучающихся и особенностей всех компонентов учебного процесса для организации инновационной деятельности.

- готовность обучающихся гибко адаптироваться в меняющихся обстоятельствах, самостоятельно критически мыслить; четко осознавать, где и каким образом приобретаемые им знания могут быть применены в окружающей его действительности; быть способным генерировать новые идеи, творчески мыслить;

- наличие у обучающихся умений грамотно работать с информацией - уметь собирать и анализировать факты, выдвигать гипотезы решения проблем, делать необходимые обобщения, делать аргументированные выводы, применять полученные выводы для выявления и решения новых проблем.

Глубинный смысл применения современных интерактивных технологий в образовательной практике состоит в повышении эффективности затрачиваемых сил и ресурсов для достижения целей профессионального обучения, оптимальности выбираемых для этого методов и средств.

Активное и широкое применение интерактивных технологий в образовательной практике – уникальных путь реализации идей педагогической инноватики, «средство повышения педагогического мастерства педагогов и эффективности деятельности учащихся или студентов в достижении более высоких образовательных результатов, расширения возможностей для выбора более эффективных способов решения образовательных задач и оптимального использования ресурсов»[5,с.59].

In article features of innovative activity of teachers in a context of use of interactive educational technologies are considered. The reasons of introduction by teachers average special educational institutions modern educational technologies and a condition of their effective application are established.

The key words: innovation activity, interactive technologies, interactive education.

Список литературы

1. Лапин Н.И. Теория и практика инноватики: Учебное пособие. М.: Университетская книга, Логос, 2008. 328 с.
2. Пригожин А.И. Методы развития организаций. М.: МЦФЭР, 2003. 863 с.
3. Современные образовательные технологии: учебное пособие/коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. 2-е изд., стер. М.: КНОРУС, 2011. 432 с.
4. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе. Саратов, 2009.
5. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика. М.: Издательский дом «Академия», 2008. 256 с.

Об авторах

Асташова Н. А.-профессор кафедры педагогики Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, доктор педагогических наук, e-mail nadezda.astashova@yandex.ru,

Хроленок Л. А. – аспирантка Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, baldit@rambler.ru.

УДК 378.00

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

О. В. Верхорубова

Статья посвящена истории развития культуры здоровья в отечественной и зарубежной педагогике. Отмечено, что культура здоровья на протяжении исторических периодов учеными развивалась с различных аспектов: гигиенического, физического, медицинского, педагогического и др. Делается вывод о том, что идеи отечественных педагогов остаются актуальными в современное время и являются педагогическим наследием для будущего учителя.

Ключевые слова: здоровье, культура здоровья, физическая культура, валеология, здоровый образ жизни.

Педагогическое образование нуждается не только в современных теоретических и прогностических поисках, но и в творческом критическом анализе идей прошлого, позволяющем переосмыслить

опыт прошлого, избежать серьезных ошибок, а также обновить качество педагогического образования на новом уровне. А для этого «надо использовать любую возможность прочтения педагогического наследия классиков отечественной педагогики, ибо это наследие обладает универсальным духовным потенциалом» [1, с.35]. Духовный потенциал педагогических идей и воззрений велик, и для учителя любой профессии опыт изучения основ оздоровления безусловно важен и имеет аксиологическую составляющую. Бесценный опыт философов, педагогов и психологов прошлого является богатым педагогическим наследием для будущего учителя.

Для отечественной и зарубежной педагогической мысли всегда было характерно внимательное отношение к культуре здоровья молодого поколения.

Первые упоминания о здоровье, которые оказали заметное и существенное влияние в дальнейшем на развитие знаний и наук о здоровье, были труды древнегреческих философов. Ученые, указывая на ценность феномена «здоровье» впервые пытались обобщить знания о здоровье и выделить существенные признаки этого понятия.

Так, великим мыслителем, древнегреческим философом Алкмеоном (V в. до н.э.) было дано одно из первых определений понятия «здоровье». Он считал, что, «здоровье есть гармония противоположно направленных сил» [2, с.10].

В рабовладельческом обществе впервые обобщались и систематизировались знания о здоровье человека. Появились также руководства по здоровью, которые и в настоящее время имеют ценное значение: китайское «Конг-фу» (около 2600 лет до н.э.), индийская «Аюрведа» (около 1800 лет до н.э.), «О здоровом образе жизни» Гиппократов (около 400 лет до н.э.), системы оздоровления, существовавшие в Спарте и др.

Особое значение хотелось бы уделить работам великого врача и философа, - Гиппократов (около 460-377 до н.э.). Он отмечал, что организм человека - это единство физического и психического развития. Несмотря на то, что прогрессивный мыслитель Гиппократ жил еще до нашей эры, мы можем утверждать, что его мысли о ценности здоровья как о «богатстве человека» можно признать актуальными и в современное время. Подчеркивая огромную значимость здорового образа жизни в развитии личности древних греков, он писал: «Человек должен знать, как помочь себе самому в болезни, имея в виду, что здоровье есть высочайшее богатство человека» [2, с.34].

Интересны работы Гиппократов «О воздухе, воде и почве», «О здоровом образе жизни», в которых неоднократно подчеркивалась ценность различных методов укрепления здоровья человека, в частности, физических упражнений [2].

Греческая философия рассматривала человеческое тело как храм ума и души, и поэтому физическое воспитание должно было способствовать физическому и умственному здоровью, развитию интеллектуальной и духовной сферы. Культура тела человека в Древней Греции считалась мерой всех вещей и физически красивым называли человека здорового и сильного, сложенного пропорционально и гармонично, умеющего владеть своим телом. Известный философ О. Шпенглер в своей работе «Закат Европы» отмечал, что «античную культуру называли культурой тела, северную – культурой духа» [3, с.240]. Эмпирическим путем древнегреческая педагогика пришла к выводу, что гармоничное физическое развитие ребенка оказывает на развитие и формирование важных и необходимых как физических качеств (сила, быстрота, выносливость и др.), так и волевых качеств личности (настойчивость, упорство, дисциплинированность, способность к преодолению трудностей и т.д.). Здоровье для древних греков было величайшей ценностью, а доказательством тому служили произведения литературы, искусства, живописи, в которых воспевалась красота атлетически сложенного тела. Известные древнегреческие философы и педагоги – Сократ, Платон, Аристотель отстаивали в своих трудах роль физического воспитания как эффективного способа укрепления и сохранения здоровья.

Например, афоризм Сократов: «Здоровье не все, но все без здоровья ничто», - являясь актуальным в современное время, на наш взгляд, и в будущем, заставит серьезно поразмышлять и задуматься учителю, который свои знания и умения передаст последующим поколениям. Педагог, должен всегда помнить, что результат педагогической деятельности - это не только образованность и воспитанность ученика, но и в первую очередь, здоровый ученик в любом веке. Справедливыми можно и в настоящее время считать мысли великого философа Сократов: «Мало быть просто живым и здоровым. Надо жить со смыслом, и здоровье должно помочь этой цели...» [4, с.240]

Аристотель (384-322 до н.э.) много внимания уделял вопросам воспитания молодежи. Так, воспитательный процесс он подразделял на три обязательные части: умственное, нравственное и физическое, составляющих единое целое. В своих трудах он отмечал, что дети с раннего возраста должны заниматься физической культурой, и обязательно должны быть занятия гимнастикой. Ставшие афоризмами его слова: «Ничто так не разрушает и не истощает человека, как продолжительное физическое бездействие», – могут и сегодня служить своеобразным призывом для занятий физической

культурой и спортом для современных студентов [5, с.11-12.].

В XVII-XIX вв. во всей Западной Европе развитие педагогической мысли во многом определили идеи гуманистов эпохи Возрождения, которые рассматривали сохранение телесного и душевного здоровья учащихся в ряду ведущих педагогических ценностей. В частности, в трактате английского педагога и просветителя Дж. Локка (1632-1704) «Мысли о воспитании» рассматривается сохранение телесного и душевного здоровья учащихся в ряду ведущих педагогических ценностей, и первые параграфы посвящены вопросам здоровьесбережения, а именно: питанию, гигиене, режиму труда и отдыха и т.д. По мнению Локка, тот, «... у кого тело нездоровое и слабое никогда не будет в состоянии продвигаться вперед...» [5, с.17]. Он утверждал, что чередование физических упражнений и умственных приводит к значительному улучшению состояния всех органов и систем. Ему принадлежат, ставшие афоризмом слова: «В здоровом теле – здоровый дух». В этих мыслях подчеркивается ценность воспитания здоровой личности – не только развитой физически, но и психологически («здоровый дух»). Эти мысли и сегодня востребованы обществом XXI века. Однако недостаточная мотивация молодых людей по отношению к здоровью не дает этим идеям полностью воплотиться в жизнь. Но мы уверены, что пройдет еще какой-то период времени, и молодежь изменит свое отношение к культуре своего здоровья.

Великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592-1670), следуя установившимся в эпоху Возрождения взглядам на человека, одним из первых указал на ценность физических упражнений для здоровья человека. В «Материнской школе» он убеждал родителей, что «надо как можно раньше начинать упражнения в движении и деятельности для приобретения подвижности...» и «Дерево также нуждается в испарении и частом освежении при помощи ветров, дождей, холодов, иначе оно легко слабеет и вянет. Точно также человеческому телу необходимы вообще сильные движения, деятельность и серьезные упражнения» [5, с.42]. Кроме этого он давал конкретные указания об уходе, питании, режиме, отдыхе.

Гуманистические идеи выдающихся педагогов эпохи Возрождения о том, что гармоничное развитие человека является не только целью общественного развития, но и целью образования, - были поддержаны и продолжены в трудах отечественных ученых.

С середины XVIII века в России проблема сохранения здоровья занимает особое место в отечественной педагогике. В этот период впервые на государственном уровне вопросам укрепления и сохранения здоровья населения России было уделено должное внимание. Заслуживают внимания работы великого ученого М.В. Ломоносова. Меры по сохранению и укреплению здоровья были предложены им в обращении «О сохранении и размножении российского народа». Целью обращения было улучшение быта и благосостояния народа путем распространения культуры, научных и медицинских знаний. Большое внимание ученый придавал анализу факторов развития и формирования личности молодого человека. Он показал роль наследственности в формировании здоровья человека, раскрыл влияние среды и обратился к проблеме нравственного воспитания молодого поколения. Его работы «О сохранении и размножении российского народа» и работы о проблемах воспитания юношества позволяют считать его первым русским валеологом, изучавшим проблему человека в медико-педагогической совокупности [6, с.32]. Отмечая актуальность этой проблемы в учебных заведениях, в регламентах московской академической гимназии, издавались указания об организации правильного режима питания и его полноценности, распорядка дня и расписания занятий, медицинской помощи учащимся и т.д..

С середины XIX-начала XX вв. проблема здоровья человека в педагогике рассматривалась как составляющая культуры человека. Известный ученый Н.И. Пирогов (1810-1881 гг.) заложил основы педагогической валеологии. В его работах были выделены такие важные аспекты здоровья, как духовный, нравственный, социальный и соматический.

Великий педагог К.Д. Ушинский, основоположник научной педагогики и антропологического направления в России, считал высшей целью воспитания целостное развитие личности. Он обосновал в педагогике «антропологический принцип», который означает признание целостности человека, неделимости его духовной и телесной природы в сочетании умственного и нравственного воспитания с физическим воспитанием. В его труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1867-1868 гг.) утверждается, что педагогу недостаточно знать принципы и конкретные правила воспитания, а необходимо изучать столь возможно тщательней физическую и душевную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие их обстоятельства, так как любая педагогическая мера в конкретных обстоятельствах может иметь как полезные, так и вредные последствия.

Выражая заботу о здоровье молодого поколения, он предложил создание педагогических факультетов, высказывая мысль о том, что культура здоровья, - это не только «культура тела», но и нравственное здоровье. Он писал: «Если у нас есть медицинские факультеты и нет факультетов педагогических, то это лишь означает, что здоровьем своего тела мы дорожим больше, чем здоровьем нравственным и воспитанием...» [7, с.56]. Считаем, что и сегодня звучат актуальными для будущего

педагога слова известного великого педагога К. Д. Ушинского о пользе для здоровья физической активности: «Важнейшим условием, повышающим работу памяти, является здоровое состояние нервов, для чего необходимы физические упражнения» [6, с.85]. Его мысли о единстве психического и физического, о значении трудовой деятельности в процессах умственного, физического и нравственного совершенствования человека, о роли деятельности и активности как важнейших факторах воспитания нашли отражение в таких работах, как «Труд в его психическом и воспитательном значении (1860), «Педагогическая антропология» (1868).

Особый вклад в создание целостной научной теории здоровья и разработку проблемы здорового образа жизни внес И.И. Мечников (1845-1916 гг.). В его работах четко просматривается идея о необходимости научных обоснований правил индивидуальной человеческой жизни, в частности он внес особый вклад в разработку проблемы здорового образа жизни. Антропологический подход к воспитанию, по И.И. Мечникову, выражается в индивидуальном подходе к каждому ребенку и умении педагога создать для воспитанника доброжелательную обстановку, наиболее соответствующую его возрасту. Идеи этого физиолога нашли свое отражение в появлении таких научных дисциплин, как гигиена воспитания и обучения, возрастная педагогическая психология.

Для России вопрос сохранения здоровья человека наиболее целостно был осознан как проблема национальной значимости во второй половине XIX в. Такие выдающиеся педагоги, как В.А. Жуковский, И.М. Ястребцов, П.Г. Редкий, уделяли внимание физическому воспитанию и влиянию обучения на здоровье детей. И.А. Сикорский, А.С. Виренеус, Ф.Ф. Эрисман, А.Л. Доброславин работали над изучением влияния учебной работы на снижение работоспособности и общего состояния здоровья детей.

В этот период гигиена была выделена как отдельная наука, в том числе и школьная гигиена. Ее основоположниками стали Ф.Ф. Эрисман (1842-1915 гг.) и А.Н. Доброславин (1842-1889 гг.). В трудах этих ученых профилактическое направление в охране здоровья молодежи рассматривается как важнейшее условие жизнедеятельности. Ф.Ф. Эрисманом были разработаны гигиенические требования к классной комнате. Он также подчеркивал важность массовых гигиенических мер с целью положительного влияния на здоровье учащихся [7, с. 28]. Значительное место в исследованиях этого ученого занимает вопрос о гигиене умственного труда учащихся. «Гигиена – была весьма односторонняя, если бы она в своих стремлениях, сохраняя нормальное состояние человеческого организма, не обращала большого внимания на умственную и нравственную сторону человеческой жизни. Внутреннее удовлетворение своими занятиями, душевное спокойствие и надежда на будущее суть важные условия физического благосостояния» [8, с. 10]. В результате экспериментальных исследований им были сформулированы общие гигиенические средства борьбы с утомлением, определены нормы сна, питания, распределения учебных занятий, их чередование с отдыхом, с занятиями физическими упражнениями для школьников в соответствии с возрастными возможностями. Специальное внимание он уделял организации отдыха и досуга детей.

Важное внимание следует уделить работам выдающегося ученого П.Ф. Лесгафта (1837-1909 гг.). В научной деятельности педагога основной мыслью являлось осуществление идеи воспитания гармонически развитой личности. Будучи основоположником отечественной системы физического воспитания, он предложил новый термин «физическое образование», обращая внимание в равной степени на оздоровительные и общекультурные задачи физического воспитания человека. Необходимо отметить, что учение о воспитании «гармонически развитой личности» П.Ф.Лесгафта предполагало сочетание полноценного физического, умственного и нравственного развития человека и занимает в педагогике из центральных мест. Анализируя работы П.Ф.Лесгафта, следует подчеркнуть, что физическое образование получает глубокое научное обоснование. В работе «Руководство по физическому образованию детей школьного возраста» ученый писал: «Особое внимание следует уделить связи умственной деятельности с физической. Чередование интеллектуальных и физических усилий благоприятно влияет на здоровье, вследствие чего повышаются интенсивность и качество умственной деятельности» [10, с.67].

Физическое воспитание, по П.Ф.Лесгафту, должно быть направлено на умение «дифференцировать» двигательную деятельность на отдельные действия, что способствует овладению рациональными движениями с наибольшим эффектом при наименьших затратах сил и времени. Таким образом, П.Ф.Лесгафт представляет в своей концепции единое основание для умственного и физического развития, которое в итоге способствует становлению человека нравственного и гармоничного.

Таким образом, становится очевидным, что проблема культуры здоровья человека зародилась в древности и продолжает развиваться в различных науках, в частности; в гигиене, физиологии, теории и методике физического воспитания, валеологии, педагогике и др.

Анализ работ отечественных и зарубежных ученых позволяет сделать следующие выводы:

- проблема здоровья является актуальной на протяжении развития человеческого общества;
- цель образования состоит в подготовке не только грамотного и всесторонне развитого человека, но и здорового гражданина своей страны;
- идеи отечественных и зарубежных ученых об укреплении и сохранении здоровья могут служить педагогическим наследием для развития культуры и образованности каждого человека, а особенно, учителя, так как он обязан заботиться о здоровье своих воспитанников. Мы единомышленны во мнении с великим отечественным педагогом В.А. Сухомлинским: «Забота о здоровье – важнейший труд воспитателя».

The article is devoted to consideration of the history of development of the health culture in the native and foreign pedagogies. It is marked that health culture has been viewed from different aspects during historical periods, such as: hygiene, physical, mental, medical, pedagogical etc. It is judged that the ideas of native and foreign pedagogues remain actual during modern time and are a pedagogical heritage for the future teacher.

The key words: Health, health culture, physical culture, health life style, valiology.

Список литературы

1. Асташова, Н. А. Аксиологические основы современного образования: Монография. Брянск.: Группа компаний «Десяточка», 2009. 282 с.
2. Прохорова, Э.М. Валеология: Учебное пособие. М.: ИНФРА-М, 2010. 450 с.
3. Шпенглер О. Закат Европы. В 2 т. Т.1. М., 1993. 123 с.
4. Энциклопедия ума / Сост., авт. С. Дмитриенко. М.: Олма Медиа групп, 2007. С.6-62.
5. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский: Сборник произведений. М.: Педагогика, 1988. 240 с.
6. Артюнина, Г.П., Игнатюкова, С.А. Основы медицинских знаний: Здоровье, болезнь и образ жизни: Учебное пособие для высшей школы. М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2006. 360 с.
7. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. М., 1974, т. 1. С.56-84.
8. Эрисман, Ф.Ф. Вступительный очерк к русскому изданию книги Р.Коссмана и Ю. Зейска «Здоровье, его сохранение, расстройство и восстановление // Избранные произведения. М.: Медгиз, 1959. 287 с.
9. История педагогики / Под ред. Шабаровой М.Ф. М., 1981. 145 с.
10. Лесгафт, П.Ф. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: АПН РСФСР, 1951. 676 с.

Об авторе

Верхорунова О.В.- кандидат педагогических наук, докторант Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского

УДК 798.156

ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА В СФЕРЕ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

В. П. Губа

В статье рассматриваются проблемы низкой физической активности учащихся средних школ, новые педагогические технологии воспитания; определяются эффективные критерии национального проекта, основанного на здоровьесформирующем аспекте.

Ключевые слова: педагогические технологии, воспитание, здоровьесформирующий аспект, спортивная культура, низкая физическая активность, национальный проект

Ухудшение качественных характеристик жизнедеятельности народонаселения Российской Федерации (низкая рождаемость, высокая смертность от сердечно-сосудистых заболеваний, наркотиков и алкоголизма, снижение общего уровня духовности и нравственности, устойчивая динамика ухудшения показателей физического развития, физической и интеллектуальной работоспособности) становится всё более значимым признаком кризиса качества жизнедеятельности значительных масс населения, в связи с этим данные факторы являются риском для национальной безопасности и надёжности условий интеллектуального и духовного развития нации.

Результаты мониторинга состояния здоровья школьников позволяют сделать вывод о том, что 53% обучающихся имеют ослабленное здоровье, две трети детей в возрасте 14 лет имеют хронические заболевания, лишь 10% выпускников общеобразовательных учреждений могут быть отнесены к категории здоровых, уровень физического развития свыше 40% допризывников не соответствуют

требованиям, предъявляемым армейской службой.

Одним из факторов, негативно влияющими на формирование здоровья детей и рост заболеваемости, являются низкая двигательная активность и неэффективная организация физического воспитания детей, а том числе с отклонениями в состоянии здоровья. К сожалению, уроки физической культуры не компенсируют недостаточность двигательной активности школьников. Низкая физическая активность, по данным наших исследований, выявлена у 80% школьников, показатель физической подготовленности современных школьников достигает лишь 60% от результатов их сверстников 60-70-х годов. По данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков РАМН, на диспансерном учете состоят 68%, нуждающихся в активных лечебно - оздоровительных мероприятиях.

Формирование здорового образа жизни и гармоничного развития подрастающего поколения через стимулирование уровня развития детско - юношеского спорта следует рассмотреть в ряду национальных приоритетов. Стратегической целью реформирования физического воспитания и спорта должно стать повышение уровня здоровья и работоспособность детей и молодежи.

В 2011 году количество детей и подростков в возрасте 6-15 лет, регулярно занимающихся спортом, составило 19,1% от этой категории юных россиян и вплотную приблизилось к социальному нормативу 20% (в соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 июля 1996 г. №1063 - р). Для сравнения: в 2010 году было 17,9%, а в 2009 году - 16,7%.

Несмотря на позитивные тенденции в организации детско - юношеского спорта, необходимо констатировать тот факт, что до настоящего времени в стране не выработана государственная политика в области детского спорта, как на уровне федеральных органов управления, так и в субъектах Российской Федерации. Кроме того, имеются нерешенные вопросы нормативно - правового и организационного характера, сдерживающие дальнейшее развитие системы детского - юношеского спорта.

В настоящее время деятельность учреждений спортивной подготовки, прежде всего школ высшего спортивного мастерства, законодательно не урегулирована. Соответственно, возникает необходимость создания нормативно - правовой базы для данных типов учреждений.

Назревшая необходимость мобилизации духовных, интеллектуальных, материальных и финансовых ресурсов нашей страны для реализации здоровьесформирующей функции национальной спортивной культуры предопределяется сложившейся в последние 15-20 лет проблемной ситуацией в теории и практике деятельности систем образования и здравоохранения в СССР и Российской Федерации, а также наших правительственных, парламентских структур и органов регионального и муниципального управления.

Суть данной проблемной ситуации заключается в стратегическом противоречии всевозрастающего понимания неэффективности предпринимаемых мер по, так называемому, «сохранению и сбережению» здоровья населения традиционными средствами здравоохранительных учреждений, физического воспитания, массовой физической культуры и спорта, с одной стороны, и отсутствием нового научного и технологического знания, способного предложить иные, существенно более эффективные стратегии обеспечения реальных позитивных сдвигов в ускоренном формировании нового уровня и качества здоровья населения Российской Федерации, с другой.

Особенность нынешнего периода развития физической и спортивной культуры, физического и спортивного воспитания состоит в том, что все большее значение приобретает использование в процессе его осуществления прогрессивных, здоровьесформирующих технологий, основанных на использовании по механизму конверсии тех средств и методов спортивной подготовки, проверенных в экстремальных условиях многолетней спортивной тренировки, которые приемлемы для достижения целей массового физического воспитания.

В результате проведенных нами многолетних исследований (см. лит.) здоровьесформирующего потенциала спортивной культуры и инновационных форм организации образовательной среды, обеспечивающей ускоренное освоение ее ценностей, была доказана возможность формирования физического, нравственного и духовного здоровья обучающихся в образовательных учреждениях от детского сада до вуза. Была создана теория анализа и раскрытия функциональных возможностей человека и ранее неизвестные педагогические технологии природосообразного стимулируемого тренировки развития физического потенциала человека в индивидуально адекватных режимах физического и спортивного воспитания.

В ходе многолетних педагогических экспериментов была доказана высокая эффективность разработанной нами педагогической теории и инновационной технологии спортивно — ориентированного физического воспитания в общеобразовательной школе, апробированной в многолетних масштабных экспериментах в разных регионах России.

Понятно, что двух - трехкратное увеличение объема часов в режимах спортивно ориентированного физического воспитания логично приводит к не сопоставимым с традиционными формами физического

воспитания результатам в физическом развитии и подготовленности обучающихся. Но не менее, а, возможно, существенно более значимыми эффектами является изменения в нравственно – этической и поведенческой составляющих личностной культуры ребенка и подростка. Так в школах г. Сургута и Смоленска, где эта технология реализуется уже более 20 лет, показатели здоровья по параметрам улучшились от 8 до 20%.

Все это послужило основанием для подготовки нашего предложения о начале работы над новым масштабным Национальным проектом, целью которого является создание правовых, социально - психологических, материально - технических, организационно - методических и других условий для осуществления новой государственной политики и приоритетов административно - хозяйственной деятельности, направленной на решение стратегической задачи формирования физического, нравственного и духовного здоровья нации средствами физической и спортивной культуры.

Уровень физического, нравственного и духовного здоровья населения детерминируется многими обстоятельствами (материальный достаток граждан, высокое качество образования, прогресс культуры жизнедеятельности, политическая и экономическая стабильность). В данном обращении к правительству Российской Федерации мы остановились на образовательном векторе формирования потенциала здоровья нации и, в частности, образовательном пространстве физического и спортивно-го воспитания подрастающего поколения.

К сожалению, в последние десятилетия очень низкое качество оборудования и инвентаря спортивных залов, отсутствие элементарных санитарно - гигиенических условий, отсутствие прогресса в уровне профессиональной подготовленности учителей физкультуры привели российскую систему физического воспитания к глубокому упадку.

Между тем, в настоящее время уже известны высокие и что не маловажно относительно не дорогие наукоемкие технологии стимулируемого развития физического потенциала человека, отработанные в спорте высших достижений и в системе подготовки его резервов. Их эффективность значительно превосходит результативность традиционного школьного физического воспитания.

Отсутствие правовых оснований серьезной государственной поддержки внедрения инновационных технологий физического воспитания, обеспечивающих активизацию процессов освоения ценностей физической и спортивной культуры в массовой общеобразовательной школе, становится все более актуальной социальной проблемой.

Многочисленные научные данные полученные нами и многолетние подтверждения валеологических, социально-психологических и деятельностных преимуществ людей, активно занимавшихся спортом в детском и юношеском возрасте, по сравнению с их сверстниками, лишенными этих возможностей по разным причинам. Результаты масштабных и многолетних педагогических экспериментов позволяют выдвинуть следующую научную гипотезу, существенное увеличение числа детей и подростков, активно осваивающих ценности физической и спортивной культуры (от нынешних 10-15% до 80-85%) при государственной поддержке комплекса мероприятий, обеспечивающих увеличению объема и качества их физической активности (от нынешних 2-3 учебных часов в неделю до 6-ти). Перечисленные мероприятия позволят в исторически короткий срок (5-10 лет) радикально улучшить качественные характеристики здоровья, психофизического состояния и общей социально-позиционной, поведенческой, интеллектуальной, нравственной и этической культуры жизнедеятельности детей, подростков и молодежи Российской Федерации с последующей положительной их динамикой в контингентах населения среднего, старшего и пожилого возраста.

Реальная и эффективная модернизация национальной системы физического воспитания может быть осуществлена в случае придания этим масштабным мероприятиям статуса национального проекта **"ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЯ НАСЕЛЕНИЯ РОССИИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ И СПОРТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ"**

Этот проект должен обеспечить политическую, информационную, правовую, финансовую, проектную и материально-техническую поддержку реализации инновационных организационно-управленческих моделей и новых форм деятельности государственных, муниципальных, учреждений систем, а также коммерческих и общественных структур по массовому привлечению к активным занятиям физической культурой и спортом детей, подростков и молодежи России в государственной системе обязательного физического воспитания, с последующим пролонгированием ее оздоровительных и социально позитивных эффектов на качество жизни взрослого населения страны.

Для достижения этой цели в ходе реализации национального проекта необходимо решить следующие задачи:

- Разработать и принять «Закон о физическом (и спортивном) воспитании подрастающего поколения населения Российской Федерации».
- Обеспечить правовую и финансовую поддержку мероприятий по модернизации физиче-

ского воспитания подрастающего поколения на регламентированных учебно-тренировочных занятиях при уровне затрат на еженедельный объем 6 (шести) учебных часов за пределами академического расписания образовательных учреждений всех типов.

- Разработать стимулы ускоренного и интенсивного формирования новой инфраструктуры массового физического воспитания и спортивной подготовки детей подростков и молодежи в образовательных учреждениях разного типа и назначения для реализаций высокотехнологичных, наукоемких подходов к построению учебно-тренировочного и воспитательного процесса.

- Осуществить оперативную разработку, издание и распространение научных и методических материалов для создания нового информационного пространства поддержки развития инновационных процессов в физическом и спортивном воспитании в образовательных учреждениях регионов России.

- Разработать и реализовать систему мероприятий по переобучению учителей, тренеров, управленцев, направленную на формирование их профессиональной готовности к деятельностному участию в процессах модернизации физического воспитания в образовательных учреждениях.

- Разработать систему управления механизмами и регламентом развития процессов функциональной интеграции ведомств и учреждений физической культуры, спорта, образования и здравоохранения на государственном и муниципальном уровнях для конструктивной совместной деятельности по повышению здоровьесформирующей и здоровьесберегающей эффективности массового физического и спортивного воспитания детей, подростков и молодежи, создания нового образовательного пространства для формирования нравственных и духовных ценностей и детерминант поведения подрастающего поколения России.

In article problems of low physical activity of pupils of the high schools, new pedagogical technologies of education are considered; effective criteria of the national project based on health-forming aspect are defined.

The key words: pedagogical technologies, education, health-forming aspect, sports culture, low physical activity, national project

Список литературы

1. Научно – практические и методические основы физического воспитания учащейся молодежи / Губа В. П., Морозов О. С., Парфененков В. В. / под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. В. П. Губа. М.: Советский спорт, 2008. (с грифом УМО)
2. Резервные возможности спортсменов / Губа В.П. / М.: Физическая культура, 2008.
3. Особенности функциональной реабилитации детей средствами здоровьесберегающих технологий / Губа В.П. / Актуальные вопросы реабилитации в XXI веке (медицинские, социальные, психолого – педагогические и организационные аспекты)/под ред.Н. Е. Мажара, Т В. Косенковой., Смоленск, 2008.
4. «Паспорт здоровья» школьника как одна из основ решения федеральной программы / Губа В.П. / Молодежь, здоровье, физическая культура и спорт в современных условиях: материалы Всероссийской научно – практической конференции/под ред. В. П. Губы, А. В. Родина., Смоленск: СГУ, 2008.
5. Валеологические основы «паспорта здоровья» как индивидуальной здоровьесберегающей технологии в системе высшего педагогического образования учащейся молодежи / Губа В.П. / Известия Смоленского государственного университета: науч. теор. журнал. Смоленск, 2009. - №2.
6. Паспорт здоровья - блоки, критерии, уровни, компоненты / Губа В.П. / Материалы XI Международной научной сессии по итогам НИР за 2009 год. Минск
7. Многоаспектный характер развития физической культуры и спорта в Российской Федерации для лиц с ограниченными возможностями / Губа В.П. / Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире: материалы XIX междунар. науч.-практ. конф. По проблемам физического воспитания учащихся / Коломенский государственный педагогический институт, 2010
8. Методологические характеристики «Паспорта здоровья» / Губа В.П. / Материалы регион, научно- практической конференции «Актуальные вопросы реабилитации в XXI веке». Москва- Калуга, 2010
9. Управление резервными возможностями человека / Губа В.П. / Спортивная книга, М., 2011

Об авторе

Губа В.П. - доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, зав. кафедрой педагогики и физического воспитания Смоленского гуманитарного университета. fkgv@shu.ru

УДК – 78

**ПРАКТИКА ЗНАМЕННОГО ПЕНИЯ И ПЕВЧЕСКИЕ РУКОПИСИ
НА ТЕРРИТОРИИ СОВРЕМЕННОЙ БРЯНСКОЙ ОБЛАСТИ**

М. Д. Егорьева

В данной статье представлены результаты исследования практики древнерусского знаменного пения на территории современной Брянской области: приводится описание знаменного пения монастырей Брянской Епархии Русской Православной Церкви и старообрядческих приходов, а также палеографический анализ рукописей, ранее не введенных в научный оборот. Рассматриваемый период охватывает последнее пятнадцатилетие.

Ключевые слова: *Православное Богослужение, знаменное пение, певческие рукописи.*

Земли, составляющие ныне Брянскую Епархию, на протяжении истории имели разное административное подчинение, полностью или частично входили в различные Епархии; культура края формировалась под влиянием различных традиций.

Со времени утверждения на Руси Православия на протяжении веков господствующим было одноголосное пение – знаменный распев. Земли Брянской Епархии, после Крещения Руси входили в состав Черниговской Епархии. В 1356 году Брянск перешел под власть Великого княжества Литовского и Русского. Дальнейший ход истории был различен в восточных (Брянск, Трубчевск, Карачев, Севск) и западных (Стародуб, Почеп, Мглин) районах современной Брянской области. В 1503 году Брянск отошел к Москве в русское подданство, в 1625 году вошел в Патриаршую область. Западная часть оставалась под властью Литвы. В 1385 году Литва соединилась с Польшей, польские короли содействовали католичеству и подавляли Православие. Освобождение пришло в 1654 году, когда стародубцы, а за ними жители других городов присягнули русскому царю. В юго-западных частях Русской митрополии, попавших под власть литовских и польских государей с течением времени сформировался региональный вариант знаменного распева – киевский распев, который в середине XVII века проник и в московскую (общерусскую) традицию. В это же время в Русской Православной Церкви произошла смена стиля церковного пения. Древние литургические формы были заменены многоголосными образцами, ориентированными на западноевропейскую традицию. Гармонизации, а также авторские сочинения, не связанные с древней монодийной традицией, – господствуют в Русской Православной церкви на протяжении XVIII–XX вв. Унисонное пение сохранялось в некоторых монастырях и у старообрядцев, которые селились, в частности, в освобожденных от литовско-польского владычества территориях. Церковно-административное устройство края и далее изменялось. Земли входили в состав различных епархий Русской Православной Церкви. В 1994 году в границах Брянской области была образована Брянская Епархия.

В последние десятилетия в РПЦ происходит возрождение русского древнего церковного искусства: архитектуры, иконописи, пения. Знаменный распев все чаще звучит в приходском и монастырском Богослужении Православной Церкви, изучается в духовных школах и светских учебных заведениях, исследуется историками и медиевистами. Сведения о знаменном пении на нашей земле можно найти в основном в работах, посвященных истории и культуре старообрядчества. Мы привлекаем их для нашей работы. Кроме того, нами было предпринято самостоятельное исследование современного состояния данной культуры в регионе, основанное на методах: наблюдения, интервью, анализа проблем организации художественной жизни, палеографические методик изучения рукописного материала и др.

Первым монастырем Православной Церкви, в котором началось возрождение знаменного пения, явилась Казанская Богородицкая Площанская мужская пустынь. После разорения поляками, монастырь начал возобновляться в 1613 году, до этого там существовал Николаевский монастырь. В XIX веке знаменное пение в обители было заменено на киевский глас. В 1924 году монастырь был упразднен, в 1994 году стал обретать новую жизнь. С 1997 года возобновилось знаменное пение. В Богослужении употребляются знаменный распев и валаамский. По свидетельству монашествующих, они отдают предпочтение знаменному распеву, следуя общеизвестной истине о его более удобном употреблении для молитвы. Монастырь издавал диски знаменного пения: «Всякое дыхание да хвалит Господа», 2006; «Пасху хваляще вечную», 2010. Три регента в обители владеют крюковой нотацией. Один из насельников в течение года переписывал рукописи Российской национальной библиотеки XVII–XVIII вв.: Постный обиход Соловецкого монастыря (Сол 277/280) (рис.1), Трезвоньы Апостолам Петру и Павлу, Покрову Пресвятой Богородицы, Пасхальные песнопения (шифр и названия этих рукописей нам неизвестны); расшифровывал песнопения Пасхи, Литургии Преждеосвященных Даров, которые поют в обители: «Да исправится», «Ныне силы небесныя», окончание Литургии, «Вкусите и видите».

Также источниками монастырского пения являются Синодальные сборники, Литургия зна-

менного распева, составленная Е. Ю. Нечипоренко [1]. нотированный певческий Октоих XVIII века [2]. Из конкретных песнопений интересно отметить «Единородный Сыне...» – расшифровка Н. Д. Успенского, изобразительны антифоны большого распева – расшифровка Б. П. Кутузова. Гласовые песнопения Минеи поются киевским распевом.

Большое значение для возрождения знаменного пения в Брянской Епархии имело управление ею Епископом Феофилактом (Моисеевым) в 2002-2011 годах, который покровительствовал знаменному пению, поощрял суровое унисонное пение в низком регистре. Владыка приветствовал знаменное пение во всех храмах и монастырях Епархии. По благословию Преосвященного Феофилакта в 2005 году Знаменное пение было включено в программу обучения на регентском отделении Брянского Духовного училища. Вначале обучение было двухгодичным, впоследствии переведено на трехлетний курс. Программа обучения составлена преподавателем предмета – автором настоящей статьи, - и внедрена в образовательный процесс. В помощь обучению готовится к изданию сборник знаменного пения, изложенного линейной нотацией. Сборник составлен из песнопений Всенощного бдения и Литургии, исполняемых в Петро-Павловском женском монастыре, где проходят практику учащиеся регентского отделения. Настоятели и церковные хоры Епархии, проявляющие любовь к знаменному пению, используют его в качестве адаптированного доступного источника.

Петро-Павловский женский монастырь, основанный в 1275 г., был возобновлен в Брянске в 2002 г. Хор монастыря старается включать большее число знаменных песнопений, в частности, Литургия ежедневно поется знаменным распевом. Основным источником песнопений является сборник «Литургия Троицкого собора» [3]. Отсутствующие в нем песнопения (задостойники, прокимны) заимствуются из других изданий. На Воскресном Всенощном бдении знаменным распевом поется большинство неизменяемых песнопений, «Господи, воззвах...», первая стихира и Догматик – столповым распевом. В пении гласовых песнопений иногда используется малый знаменный распев, предложенный в книге Г. Б. Печенкина «Пение на глас. Самогласны и запевные строки» [4]. Обучение пению Божественной Литургии в крюковой нотации проходит по сборнику песнопений, составленному М. М. Макаровой [5]. В основном, пение осуществляется по круглым нотам, киевская и крюковая нотации используются мало.

Из православных церковных хоров также известен знаменным пением хор Севского Кресто-Воздвиженского женского монастыря. Монастырь был открыт в 2000 году в городе Севске на месте приходского храма. В 2004 руководитель хора начала включать в Богослужение некоторые песнопения знаменного распева. Ее усердия были подкреплены благословением правящего Архиерея, и использование распева начало расширяться. Певчие обмениваются опытом с Площанской пустыней и Петро-Павловским монастырем.

Возрождение знаменного распева в Брянской Епархии Русской Православной Церкви происходит независимо от местных старообрядческих традиций, где оно имеет свою историю. Здесь знаменный распев употреблялся традиционно, поэтому, описывая его картину, мы не говорим о его возрождении.

Зыбкая (будущий Новозыбков), Клиницы, Злынка, Лужки, Елионка, Климово, Чуровичи были основаны как старообрядческие слободы. В этих поселениях находятся несколько приходов двух старообрядческих разделений, именуемых Русская Древлеправославная Церковь и Белокриницкое согласие.

Новозыбков, третий по величине город Брянской области, основанный в 1701 году, – один из важнейших центров современного старообрядчества. В городе в 1991 году было открыто Древлеправославное училище, готовившее в том числе уставщиков и регентов.

Спасо-Преображенский собор РДЦ города Новозыбкова построен в 1911 году. В Богослужении, как и во многих других старообрядческих общинах, используются книги издания Л. Ф. Калашникова. Текст песнопений у приемлющих священство истинноречный. Поклиросное пение осуществляется по крюкам. По свидетельству головщика, крюковую азбуку знают не все, обучение певчих происходит в форме передачи знаний от поколения к поколению. Также по словам головщика, на клиросе имеются книги беспометной нотации, по которым могут петь некоторые люди преклонного возраста по памяти, не зная значения знамен. При занятиях с хором внимание уделяется манере голосоведения, пению в резонаторы, четкому произношению согласных. Во время исполнения за академической манерой пения не следят, посреди распевания слога вместе берут дыхание и начинают дальше «с подъездом».

Никола-Рождественская церковь, построенная в 1782 г., в 1846 г. перешла во владение старообрядцев белокриницкого согласия (официальное название Русская Православная Старообрядческая Церковь – РПСЦ). У священнодействующего имеются певческие рукописи XIX в. В Богослужении используются те же сборники Л.Ф. Калашникова, что и в храме РДЦ. Особых законов дирижирования нет, для руководства хором уставщик использует жесты движения указкой по углам четырехугольника, кругообразные, волнообразные, в форме выпадов. Во время пения становятся более опытные позади, чтобы

петь «на ухо» ученикам. Уставщик стоит в самом окончании полукружного построения клироса. Пение в обоих храмах очень звонкое, активное, манера пения народная, жены превалируют, мужчины подпевают.

Известные нам крюковые рукописи, ныне бытующие на территории Брянской области, принадлежат старообрядцам. Причиной тому является традиция Православной Церкви с начала XVIII века знаменный распев записывать киевской квадратной нотой, а затем и итальянской круглой. В то же время старообрядцы сохранили крюковую нотацию вплоть до настоящего времени.

Приведем цитату из статьи «Певческие рукописи Ветки и Стародубья» [6].

«В Белорусском собрании Древлехранилища имени В. И. Малышева (ИРЛИ АН СССР) имеется значительное количество певческих рукописей с Ветки и Стародубья, поступивших туда в результате нескольких экспедиционных поездок. Певческие рукописи, происходящие из этих тесно связанных исторически районов поселения старообрядцев, представлены также в фондах Отдела редких книг и рукописей МГУ, Брянского и Гомельского областных краеведческих музеев, Ветковского музея народного творчества, в ряде частных коллекций...». По свидетельству Бобковых [6], Ветка и Стародубье создали своеобразный стиль оформления рукописей, на который оказали влияние московские рукописи XVII века. Рукописи содержат пометы и признаки, текст их истинноречный. Орнамент певческих рукописей Ветки и Стародубья своеобразен. Он менее строг, чем гуслицкий, и уступает ему в торжественности и нарядности. Так, например, на Ветке и в Стародубье совсем не встречается золото в орнаментах певческих рукописей. Элементы травного стиля соседствуют в них с барочными элементами, в цветовой гамме преобладают оттенки красного, зеленого, синего, желтого. Переплеты рукописных книг делали из тонких досок, обтянутых темно-коричневой кожей с орнаментальным тиснением.

В старообрядческом приходе во имя великомученика Георгия села Елионка имеется печатный Обиход издания Л. Ф. Калашникова (Киев, 1909 г.); рукописные: Октай, в который входит азбука знаменного пения, стихиры Евангельские и часть постного Обихода, две книги Ирмосов, более ранняя из которых небольшого формата принадлежала Климовскому мещанину.

В качестве образцов рассмотрим имеющиеся на Брянской земле две обнаруженные нами певческие рукописи. Назовем их условно соответственно времени создания: 1. «Рукопись после 1838» (рис.2,3) и 2. «Рукопись 1876» (рис.4,5) - т.к. владельцы пожелали остаться неизвестными.

Обе певческие книги принадлежали старообрядцам, приемлющим священство. Это видно по тексту книги (во второй половине XVII в. тексты богослужебных песнопений были исправлены, а в старообрядческих остался дореформенный текст), по художественному оформлению, графике знамен. Нотация книг пометная, призначная, текст истинноречный.

Рассмотрим каждую рукопись отдельно.

1. «Рукопись после 1838».

Переплет рукописи не сохранился, видны следы горения, возможно, были утрачены части книги.

Эта книга содержит Обиход и Октоих.

В Обиход входят песнопения:

1. «С нами Бог».

2. «На реце Вавилонстей».

3. «Покаяния отверзи ми двери».

4. «Вместо молитв ради» стихира на Рождество Христово, на Богоявление, на Преображение.

5. «Сретению на 9 песни припев».

6. «В Великий Понедельник. Се Жених».

7. «Во всю Страстную Седмицу. Чертог Твой».

8. «В Великий Четверток и Пяток. Егда славнии ученицы».

9. «В субботу 5-я Недели святого Поста. Возбранной Воеводе».

10. «В Великую Суботу и на Воздвижение по славословии Трисвятое».

11. «В Суботу Великую. Приидите, ублажим Иосифа приснопамятного».

12. «В Суботу Великую вечер. Стихеры на «Господи, возвах...» Воскресны. «Днесь ад стоня вопиет...» (3 стихеры). Слава «Днешнюю тайну великий Моисей...»

Октоих содержит песнопения: на малой вечерни на «Господи, возвах...» и на стиховне Богородичны; на великой вечерни на «Господи, возвах...» стихиры Воскресные, восточны, Догматик; Свете Тихий; на стиховне стихира, Богородичен; Степенны; ненотированный прокимен и стих; блаженна; стихиры Евангельские.

На полях вынесены фиты – начертания, кратко обозначающие длительный распев в тексте песнопений.

На возраст рукописи приблизительно указывают фирменные знаки производителя бумаги: филигранный штампель.

1. Штемпель овальной формы, «Вырковской фабрики», в центре – «ГА», в альбомах не обнаружен.

2. Фрагменты филиграней в виде цифр, букв и узоров встречаются на многих листах книги. На одном листе вместе могут быть расположены штемпель и филигранные. В Обиходе и Октоихе расположение их идентичное, следовательно вся книга сделана из бумаги одного производителя. Белая дата – «1838» указывает на время производства бумаги.

2. «Рукопись 1876».

Переплет сделан из тонких досок, обтянутых темно-коричневой кожей с орнаментальным тиснением и застежками (сохранилась одна).

Состав книги:

1. «Азбука демественная сразводом на простоя знамя, красные, значит демественныя ключи; а черныя простое знамя».

2. «Актай» - содержит песнопения: на малой вечерни на «Господи, возвах...» и на стиховне Богородичны; на великой вечерни на «Господи, возвах...» стихиры Воскресные, восточны, Догматик; на стиховне стихира, Богородичен; степенны; блаженны; стихиры Евангельские.

Фитные начертания отсутствуют, в тексте даны разводы фит.

Свидетельство о возрасте рукописи содержится в автографе писца, расположенном на листе, приклеенном ко второй странице обложки: «Сия Святая Богодухновенная Книга Нарисованная Актай Певчий Начата Писать в лето от сотворения Мира 7384 [1876]-го года месяца декабря 4-го дня на память святых великомученицы Варвары и Преподобного отца нашего Иоанна Дамаскина, тогоже лета совершена. Сей октай написал аз многогрешный Аврам Ильич Козлов, тогоже лета учился петь по крюкам и писать. А.Козлов».

На страницах имеется штемпель и филигранные. Штемпель овальной формы, «Князя Паскевича фабрика», в центре «№4». Встречаются разрозненные фрагменты неустановленных филиграней.

Наиболее яркую картину возрождения знаменного пения Православной Церкви в Брянской Епархии представляет пение в монастырях, как местах более удобных для сугубой молитвы и хранителей древнерусских церковных традиций, имеющих творческие и интеллектуальные возможности для этой деятельности. Также мы обращаем внимание на образовательную программу Брянского Духовного училища, включающую предмет «Знаменное пение». Многие приходские хоры также используют распев, но обычно это фрагментарное включение с гармонизациями или подголосками. Местное старообрядческое пение имеет свою историю. На нашей земле мы имеем возможность познакомиться только с теми образцами русской певческой палеографии, которые были созданы в среде старообрядчества, по причине более позднего времени их написания в сравнении с несохранившимися православными рукописями. Надеемся, что настоящая работа будет способствовать возрождению знаменного распева в Богослужении Брянской Епархии.

This article presents the results of a study of practice of ancient znamenny singing in the territory of modern Bryansk region: a description of znamenny singing of monasteries of Bryansk Diocese of the Russian Orthodox Church and the Old Believer parishes and paleographic analysis of manuscripts, which have not previously been introduced into scientific circulation. The period under consideration covers the last fifteen years.

The key words: *Orthodox worship, znamenny chant, chant manuscripts.*

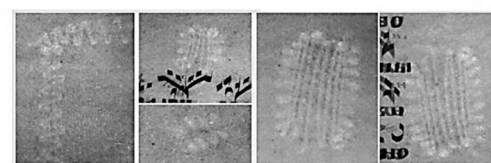
Список литературы

1. Литургия знаменного распева/Сост. Нечипоренко Е. Ю. Новосибирск, 2004.
2. Октоих певческий XVIII века из собрания библиотеки Соловецкого монастыря. СПб, 1999.
3. Литургия Троицкого собора. Неизменяемые песнопения. Свято-Троице-Сергиева Лавра, 2007.
4. Печенкин Г. Б. Пение на глас. Самогласны и запевные строки. М.: Общество Свт. Иова, 2009.
5. Литургия св. Иоанна Златоустого знаменного распева /Сост. Макаровская М. М. Музыкальное изд-во Данилова ставропигиального мужского м-ря, 2005.
6. Бобков Е. А., Бобков А. Е. Певческие рукописи с Ветки и Стародубья//Труды Отдела древнерусской литературы. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1989.

Об авторе

Егорьева М. Д. – соискатель Государственного института искусствознания, г. Москва, egoreva_md@mail.ru.

Приложение



УДК-373.3
**МИССИЯ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО
 ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА**

И.И. Железкина

В статье рассматриваются основные положения лично ориентированного подхода, его связи с компетенциями специалиста. Представлены инновационные принципы развития современного высшего образования, идеи самоактуализации А. Маслоу как основа лично ориентированного образования.

Определена миссия современной высшей школы как смысл существования образовательной системы.

Ключевые слова: лично ориентированный подход, высшая школа, миссия высшей школы, профессиональное образование

В начале XXI века лично ориентированный подход становится определяющей парадигмой высшего образования, что свидетельствует о понимании значимости обращения к личности студента как явлению самобытному, самоценному, субъектный опыт которого учитывается и развивается в условиях профессионального становления. При этом мы понимаем, что лично ориентированный подход непосредственно взаимодействует с компетенциями специалиста, подчеркивающими личностные характеристики, направляющими образовательный процесс на формирование у студентов алгоритма самоосуществления, обеспечение творческой активности в достижении целей и усиливающими ответственное отношение к развитию личностного потенциала в контексте профессионального образования[3].

Современное высшее образование – это новый тип образования, реализующий наиболее эффективные пути и способы развития личности и качественной подготовки специалиста, определяющий актуальное содержание высшего образования, достаточного для становления интеллигента, профессионала. В процессе получения высшего образования необходимо сформировать у будущих специалистов профессиональное мышление, обучить общим законам профессиональной деятельности, методам овладения новыми знаниями для творческого решения профессиональных задач, развивать профессионально-этические стратегии и тактики, воспитать культуру, дать социальные, психологические знания и другое.

Разумеется, что представление о современной высшей школе самым непосредственным образом связано с идеями, представленными в Болонских соглашениях. Например, в конвенции европейских высших учебных заведений «Формирование будущего» выделены следующие принципы, позволяющие построить качественное высшее образование:

автономия с ответственностью;

образование как ответственность перед обществом;
 высшее образование, основанное на научных исследованиях;
 организация диверсификации [1, с 112-113].

При рассмотрении представленных принципов следует подчеркнуть, что они, прежде всего, ориентируют образовательную систему на развитие. В частности, принцип автономии с ответственностью предусматривает разработку вузом собственной стратегии развития, определение приоритетов в образовательной и научной деятельности, распределении ресурсов, разработку критериев для приема профессоров и учащихся. Ответственность вузов - это возможность предполагать результат и понимать последствия реализуемых идей и осуществляемой деятельности. Кроме того, современная высшая школа – это ценное разнообразие для получения положительных результатов. Подчеркнем еще одно положение. Высшая школа для полноценной работы нуждается в организационной свободе, ясных и благожелательных рамках регулирования и достаточном финансировании [1, с.112].

Ресурсы профессионального образования позволяют максимально реализовать инновационные принципы, учитывающие личностный потенциал обучающихся. В частности, большое значение имеет принцип *соответствия качества образования требованиям актуальной внешней среды*, который выражается в соответствии научной, образовательной, инновационной и практической деятельности вуза приоритетным направлениям развития науки и практики; соответствии набора компетенций специалистов требованиям социокультурной сферы.

Реализация данного принципа обуславливает необходимость оперативного мониторинга потребностей заказчиков образовательных услуг; определения перечня и состава компетенций, характеризующих востребованного на рынке труда специалиста; разработки новых и оптимизацию существующих образовательных программ; определения новых перспективных направлений специализации; создания средств дидактической поддержки учебного процесса нового поколения; привлечения обучающихся к научной и инновационной деятельности; разработки механизмов адаптации студентов к социокультурной профессиональной среде в период обучения в вузе; внедрения инновационных образовательных технологий и форм обучения.

Рассматривая компетенции специалиста по социальной работе, мы считаем целесообразным выделить некоторые из них, имеющие достаточный личностно ориентированный потенциал.

Компетенции

- стремиться к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства - ОК-6;
- быть готовым к обеспечению социальной защиты, помощи и поддержки, предоставлению социальных услуг отдельным лицам и социальным группам-ПК-4;
- быть способным к инновационной деятельности в социальной сфере, оптимизации ее сочетания с традиционной культурой личной и общественной жизни - ПК-6;
- быть готовым соблюдать профессионально-этические требования в процессе осуществления профессиональной деятельности - ПК-12;
- быть способным к координации деятельности по выявлению лиц, нуждающихся в социальной защите, медико-социальной помощи - ПК-24;
- быть способным создавать социальные проекты для работы в трудных жизненных ситуациях, для обеспечения физического, психического и социального здоровья людей - ПК-35.

Несомненно, в современных условиях, необходим принцип *потенциальной гибкости*, который проявляется в способности научно- образовательной системы воспринимать воздействия социума и отвечать на них изменениями структуры и функций, включать новые элементы и адаптироваться к инновационным условиям.

В частности, профессионально-ориентированная подготовка специалистов уголовно-исполнительной системы предусматривает включение студентов в создаваемые организационные структуры и деятельность по разрешению определённых проблемных ситуаций, возникающих как во внешней, так и во внутренней среде. Например, межведомственная научно- исследовательская лаборатория социального факультета ОГУ и УФСИН по Орловской области целенаправленно работает над проблемой улучшения качества оказания социальной помощи различным категориям осужденных.

Одним из актуальных инновационных принципов является принцип *интеграции видов деятельности и ресурсов*. Он предполагает объединение интеллектуальных, информационных и материально-технических ресурсов научных, образовательных, производственных и инновационных струк-

Личностно ориентированный потенциал

- Саморазвитие личности как условие качественной работы
- Ориентация на людей, нуждающихся в защите, помощи и поддержке
- Корректное использование в работе с социальными группами инновационных методов, опирающихся на традиции
- Ориентация на этические нормы в отношениях с людьми разных социальных групп
- Оказание помощи людям, нуждающимся в социальной защите на основе понимания проблем
- Поддержка здоровья людей, рассмотрение этого процесса как приоритетного в профессиональной деятельности

тур с целью создания оптимальных условий становления и развития профессиональных компетенций будущего специалиста.

Анализируя основы функционирования высшей школы, мы подчеркиваем приоритетное положение в этой системе парадигмы личностно ориентированного образования, которое подразумевает включение разнообразных механизмов личностного, профессионального и социального развития, использование возможностей субъектного опыта студентов в образовании.

Важным в профессиональном плане является положение о том, что в контексте личностно ориентированного образования происходит ценностный сдвиг на личность и механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания, необходимые для становления самобытного человека, творческого специалиста.

Существенным постулатом мы считаем идею о том, что именно личностно-ориентированное образование способно привести к реализации значимых целей - обеспечение индивидуального саморазвития студентов, оказание влияния на поступательное движение общества к социальным достижениям, устранение известных противоречий между рынком образовательных услуг и запросами рынка труда. Однако, самое главное заключается в том, что коренным образом изменяется представление о личности обучающегося, которая, кроме социальных качеств, наделяется различными субъективными свойствами, характеризующими ее автономию, независимость, способность к выбору, рефлексии, саморегуляции и т.п. (Е.В. Бондаревская). Все это приводит (или может привести) к трансформации роли личности в образовательном процессе. Личность выступает в качестве системообразующего начала, она оказывается в статусе субъекта образования и собственной жизни. И современное высшее образование имеет уникальный шанс использования субъектного опыта для развития индивидуально-личностных и профессиональных характеристик будущего специалиста.

Особое значение в подготовке современного специалиста в высшей школе имеет образовательная среда, направленная на развитие сущностных сил субъектов образования, на создание условий для их саморазвития и самореализации. На наш взгляд, образовательная среда современной высшей школы должна выступать в качестве основы, которая способна целенаправленно ориентироваться на уникальность и своеобразие личности обучающегося и создавать условия для обретения личностного и профессионального смысла в унисон с индивидуальными ценностями и установками.

Образовательная среда вуза как пространственно-временная система должна строиться на основе принципов культуросообразности, сотрудничества, профессионального развития таким образом, чтобы поощрять студентов к индивидуальному самовыражению; стимулировать их развитие с учетом индивидуальных интересов и потребностей, способствовать становлению доминантных личностных свойств, необходимых для успешного обучения в высшей школе.

Обоснование личностно ориентированного образования непосредственно связано с реализацией идеи самоактуализации, которую А. Маслоу рассматривал как "желание человека самоосуществиться, а именно - его стремление стать тем, чем он может быть. Это полное использование самим человеком талантов, способностей, возможностей и т.п."

А. Маслоу, размышляя о самоактуализации, предлагает определить пути личностной самоактуализации, своего рода типы поведения соответствующей направленности:

1. Полное, живое, беззаветное, концентрированное переживание происходящего с человеком, повышенное сознание и интенсивный интерес.
2. Жизнь как процесс выборов в пользу роста. "Нельзя мудро выбирать жизнь, если ты не смеешь прислушиваться к себе, к собственной самости, в каждый момент жизни".
3. Становиться реальным, существовать фактически, а не только в потенциальности. Научиться сонастраиваться со своей внутренней природой. Самость, по Маслоу, сердцевина, эссенциальная природа индивидуума, включая темперамент, вкусы, ценности.
4. Честность и принятие ответственности за свои действия. Искать ответы внутри, соприкасаясь со своей самостью.
5. Верить своим суждениям и инстинктам и действовать в соответствии с ними.
6. Постоянный процесс развития своих потенциальностей, «работа ради того, чтобы делать хорошо то, что ты хочешь сделать». Способ проживания, работы и отношения с миром, а не единичное достижение.
7. "Пик-переживания" - переходные моменты самоактуализации. Они вызываются интенсивными, вдохновляющими событиями, в которых человек глубоко чувствует и осознает свою вовлеченность, сопричастность, связь с ними.
8. Обнаружение своих "защит" и работа отказа от них. Осознание искажения образа «Я» и образов внешнего мира посредством репрессий и других механизмов защиты [2, с.382-383].

Анализ путей личностной самоактуализации позволяет выделить варианты самоосуществления, развития человека как уникальной, целостной, открытой и саморазвивающейся системы:

- активная интеллектуальная деятельность в сочетании с развитием эмоционально-ценностной сферы и опорой на познавательный и профессиональный интерес;
- наличие выбора как возможности определить приоритеты в образовании;
- развитие ответственности как важной профессиональной характеристики;
- постоянная работа над собой, реализация своего потенциала как основное условие самоактуализации личности.

Во многом положения личностно ориентированного подхода созвучны идеям «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры» (1998), в которой подчеркивается, что высшие учебные заведения должны обеспечивать такое образование учащихся, которое воспитывает в них хорошо информированных и глубоко мотивированных граждан, способных к критическому мышлению, анализу общественной проблематики, поиску и использованию решений проблем, стоящих перед обществом, а также к тому, чтобы брать на себя социальную ответственность.

Идеи личностно ориентированного подхода позволяют определить миссию современной высшей школы, которая представляет собой предназначение, ответственное государственное задание, от реализации которого зависит не только качество подготовки специалиста, но и выход научно-образовательной системы на новый качественный уровень; перспективы для выпускников, связанные с определением новых направлений специализации, приводящих к личностной самореализации.

Миссия современной высшей школы определяет смысл существования образовательной системы, новизну и неповторимость деятельности; социальную ответственность и включает общие, специфические и уникальные компоненты. Формулировка миссии современной высшей школы предусматривает следующие положения:

- обучение, воспитание и развитие компетентных, эрудированных, мобильных, контактных, способных к инновациям и саморазвитию специалистов, осознающих приоритет духовно-нравственных ценностей и свою гражданскую ответственность перед будущими поколениями;
- проведение фундаментальных и прикладных научных исследований по приоритетным направлениям на мировом уровне;
- создание условий развития интеллектуальной и высокотехнологичной образовательной среды, стимулирующей внедрение новых методов и форм образовательной деятельности как условие подготовки специалистов инновационной направленности.

Реализация миссии современной высшей школы обуславливает возможность полноценного освоения профессии, обеспечивает условия формирования профессионально значимых качеств будущего специалиста. Но самое главное – позволяет определить стратегию и тактику самораскрытия творческого потенциала человека в контексте профессионально ориентированного образования, что направляет многоаспектные самоизменения, деятельность-практическое самообогащение и самоосуществление личности.

This article provides an outline of personally oriented approach, its relationship with specialist competencies. Presented innovative principles of modern higher education, the idea of self-actualization Maslow as the basis of individually oriented education. Determine the mission of higher education as a modern sense of existence of the educational system.

The key words: *personality-oriented approach, high school, the mission of higher education, professional education*

Список литературы

1. Давыдов Ю.С. Болонский процесс и российские реалии. М.: МПСИ, 2004. 136 с.
2. Райгородский Д.Я. Психология личности. Т.1. Хрестоматия. Изд. 3, доп. Самара: Изд. дом «БАХРАХ-М», 2002.- 512 с.
3. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. -1995. №2. С.31-41.

Об авторе

Железкина И. И.- кандидат педагогических наук, доцент Орловского государственного университета, gelezkina2010@mail.ru.

УДК 37 8.180.6

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Н.В. Кутовая

В статье рассматриваются вопросы диагностической компетентности будущих учителей и определяются задачи, которые необходимо решить в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов с позиций компетентностного подхода. Уточняется значение педагогической диагностики в образовании в условиях двухступенчатой образовательной системы.

Ключевые слова: компетентностный подход в образовании, профессиональная подготовка студентов, компетентность, диагностическая компетентность, педагогическая диагностика, диагностические умения.

Модернизация российского высшего профессионального образования во многом связана с переходом национальной системы образования на двухуровневые программы и квалификации высшего образования (условно – бакалавр/магистр). Стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Важно отметить, что формирование новой модели подготовки специалистов учитывает не только квалификационную модель специалиста, но и модель компетентностную.

Идея компетентностного подхода в образовании в нашей стране была официально озвучена в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» и окончательно закреплена в ходе подготовки «Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2020 годы». Эта идея открытого социального заказа общества на иное, нежели сейчас, содержание образования. Потребность в компетентностном подходе связана как с проявлением системного кризиса в самом образовании в нашей стране, так и с мировыми тенденциями, происходящими в образовательных системах развитых стран. Переход отечественной образовательной системы на компетентностную основу обусловлен рядом объективно существующих причин. Главной – является общеевропейская и мировая тенденция к интеграции науки и экономики. В результате основным конечным итогом новой образовательной стратегии должна стать не только система знаний, умений и навыков, но и набор заявленных государством компетентностей в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах [5, с.12].

Как показывает практика, существующие ныне формы подготовки специалистов уже не могут охватить весь круг задач, которые смогли бы обеспечить в образовательном пространстве условия формирования социальной и профессиональной мобильности будущих педагогов. Студент бакалавриата или магистратуры может стать компетентным в том случае, если применив различные модели поведения в актуальной для него предметной области, отобрав те из них, которые наиболее соответствуют его притязаниям, нравственным установкам и социальным амбициям, выберет собственный способ жизнедеятельности, форму проявления индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Необходимость обучения будущих учителей сбору, анализу, и оценке информации, позволяющей диагностировать качество подготовки учащихся, качество собственной педагогической деятельности, и принимать решения по совершенствованию данных процессов подтверждается рядом исследований, проводимых в области педагогической диагностики. Еще совсем недавно понятия «диагноз» и «диагностика» имели отношение только к медицинским и психологическим наукам, однако теперь они стали достоянием в том числе и педагогики. Считаем необходимым уточнить соотношение терминов «педагогическая диагностика» и «психолого-педагогическая диагностика». Известно, что со второй половины XIX века развитие педагогической диагностики осуществлялось параллельно с созданием методов психодиагностики, причем эти процессы влияли друг на друга. Педагогическая диагностика воспринималась как вторичное направление, складывающееся в русле психодиагностики и имеющее подчиненный характер. Такое мнение распространено и по сей день, однако оно оспаривается многими учеными, которые считают, что педагогическая диагностика – относительно самостоятельное направление, имеющее собственную специфику, особые задачи и методы. При этом признаются недостаточная разработанность и теоретическая обоснованность данного направления [2, с.109]. Педагогическая диагностика (по мнению А.И.Кочетова) [3, с.96] призвана ответить на ряд вопросов:

- что и зачем изучать в духовном мире участников образовательного процесса,
- по каким параметрам и показателям изучать,
- где и как использовать результаты получаемой информации о качестве педагогической деятельности,

- при каких условиях педагогическая диагностика включается в целостный учебно-воспитательный процесс,
- каким образом научить будущих учителей систематичности проведения диагностических процедур в профессиональной деятельности.

В связи с этим педагогическая диагностика приобретает особое значение, так как она призвана помочь решить ряд важнейших задач совершенствования и оптимизации современного образовательного процесса. В последние годы в педагогической науке растет количество научных исследований, касающихся различных сторон педагогической диагностики: диагностика продуктивности педагогической деятельности, качества преподавания (Л.И.Гущина, Л.Н.Захарова, З.Д.Жуковская, Н.М.Привалова, В.П.Смирнова, В.М.Соколова, О.А.Фадеева и др.); формирование диагностических умений у будущих учителей (Л.А.Байкова, Л.А.Батарина, Л.Н.Давыдова, Т.Ю.Синченко, Е.В.Трофимова и др.); диагностика качества учебно-воспитательного процесса (А.И.Кирьянова, И.И.Легостаева, В.Н.Максимова и др.); диагностика как фактор повышения качества обучения (И.Ю.Гутник, Н.Е.Патеева, В.Н.Царьков и др.); теоретические основы педагогической диагностики (В.С.Аванесов, В.Н.Дружинин, Е.Н.Михайлычев и др.) [6, с.84].

Несомненным является факт, что вуз может вести диагностическую подготовку студентов, готовя специалиста не только с определенным набором знаний, умений и навыков, но и информированного в области диагностической деятельности. Э.Ф. Зеер считает, что сегодня требуется такое развитие личности студента в процессе образования, которое даст ей возможность в дальнейшем определять существующую в каждый момент времени востребованность знаний путем собственной познавательной активности, умения сочетать достаточно широкие общие знания с возможностью постижения ограниченного числа дисциплин [3, с.51]. Следует отметить, что в различных литературных источниках научное понятие «диагностическая компетентность» еще не получило своего исчерпывающего анализа. Однако в настоящий момент сложились предпосылки, позволяющие осмыслить теоретическое значение данного понятия. Определение сущности диагностической компетентности основывается на исследовании и обобщении ряда научных подходов отечественных и зарубежных исследователей (А.С.Белкин, В.П.Беспалько, Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя, К.Ингенкамп, В.А.Сластенин, М.Л.Фрумкин, В.Д.Шадриков и другие).

Существуют разные подходы к определению понятия «диагностическая компетентность». Оно тесно переплетается с психологическими, социологическими и педагогическими категориями, определяющими потенциал человека в системе отношений «человек-человек». Г.С. Саволайнен под диагностической компетентностью студента – будущего учителя понимает владение системой знаний в области психолого-педагогической диагностики; осознание их значимости для образовательного процесса; владение диагностическими методами и методиками и наличие позитивного опыта собственной диагностической деятельности и обучения учащихся элементам диагностики в образовательном процессе [7, с.94-101].

Л.А.Байкова отмечает, что в структуре педагогической деятельности диагностический компонент выступает в роли системообразующего элемента, поскольку обеспечивает информационные связи внутри системы педагогической деятельности [1, с.254].

По нашему мнению, диагностическую компетентность будущего учителя можно рассматривать как единство психолого-педагогических знаний, практической готовности к осуществлению диагностической деятельности и стремления к творческому преобразованию педагогического процесса.

Для того чтобы иметь целостное представление о диагностической компетентности, необходимо описать основные положения, на которые можно опираться в процессе ее формирования у студентов вуза. Данное описание дается нами в соответствии с общими принципами описания структуры компетентности специалиста с высшим образованием, разработанными Ю.Г.Татуром [9, с.9-11]. Сформированная диагностическая компетентность свидетельствует о том, что студент:

- понимает значение теоретико-методологических основ диагностического процесса для успешной педагогической деятельности в качестве учителя, возможности современных методов познания человека и образовательных процессов; стремится к обеспечению научного фундамента своих диагностических действий;
- имеет целостное представление о современных подходах к методическому обеспечению и организации проведения коррекционно-развивающей работы с учащимися в качестве учителя;
- владеет основными диагностическими методиками; умеет обрабатывать и анализировать результаты диагностики образовательного процесса;
- способен самостоятельно оценить достаточность своих знаний в области педагогической диагностики, сформированность диагностических умений и необходимость их пополнения и развития.

Анализ различных подходов к классификации диагностических умений учителя позволил Т.Ю.Синченко разделить последние на следующие группы [8, с.173-193]: собственно диагностические умения (как специальные действия, приемы, основанные на знании диагностических методик и правильном их

применении в соответствии с поставленной целью, а также действия, связанные с процедурой психологического обследования, обработкой и интерпретацией полученных данных); общепедагогические диагностические умения (умения, необходимые каждому учителю, независимо от его специализации); специальные диагностические умения (диагностические умения учителя конкретного учебного предмета).

Каким же образом в условиях вуза можно формировать диагностическую компетентность студентов? На наш взгляд в процессе обучения студентов можно выделить три направления:

- изучение основ теории педагогической диагностики;
- освоение технологий проведения диагностического обследования;
- отработка практических диагностических умений и навыков.

Изучение основ теории педагогической диагностики на междисциплинарной основе поможет систематизировать общие и специфические теоретические знания в области педагогики, психологии и педагогической диагностики. Параллельно активизируется процесс усвоения иных профессионально-значимых знаний, идет отработка профессиональных действий, которые не просто обеспечивают эффективность дальнейшей педагогической деятельности, но и попутно оказывают влияние на становление диагностической компетентности студентов через систему специальных знаний и умений учителя.

Освоение технологий проведения диагностического обследования дает возможность учителю осуществлять изучение индивидуальных особенностей воспитанников в овладении знаниями, учащихся и коллектива в целом, их достижений и затруднений, проводить экспериментальное исследование, наблюдать и оценивать факты, события, обрабатывать эмпирические данные, полученные при помощи различных способов исследования.

Отработка практических диагностических умений и навыков выводит студентов на уровень конкретизации задач диагностирования, учит осознанному, выверенному практикой подбору соответствующего инструментария, отработке диагностической информации и, на этой основе, определению тенденций и перспектив как дальнейшего развития школьников, так и личностного развития педагога. Самодиагностика действий учителя позволяет корректировать содержание образования и технологий его преподавания.

Последовательность подготовки студентов вуза к осознанной диагностической педагогической деятельности обусловлена постановкой педагогических задач и может быть представлена следующим образом (см. рис.1).



Рис.1. Последовательность подготовки студентов при формировании диагностической компетентности в вузе

Процесс формирования диагностической компетентности будущих учителей неоднозначен и сложен, однако вполне реализуем в рамках учебных программ вуза при соблюдении ряда педагогических условий.

По нашему мнению данная подготовка должна охватить весь период вузовского обучения, протекая в три взаимосвязанных этапа: *информационно-познавательный*, направленный на формирование интеллектуальных (теоретических) знаний и умений студентов решать диагностические задачи в учебном процессе вуза, а именно на лекционных, семинарских, лабораторно-практических занятиях по курсу «Педагогика». Содержательная составляющая данного этапа по нашему мнению может быть построена на материале курсов «Введение в педагогическую деятельность» и «Основы педаго-

гики» и предполагает приобретение студентами знаний в следующих областях: знание о месте диагностического компонента в системе педагогического труда учителя, знание о целях, средствах, функциях педагогической диагностики как науки, знание о составе диагностических умений.

Практико-тренировочный этап мы связываем с формированием способности студентов применять диагностические знания и умения в ситуациях квазипрофессиональной деятельности, игрового взаимодействия, а также умения самостоятельно проектировать способы решения диагностических задач, что реализуемо в рамках следующих образовательных курсов. По курсу «Теория и методика воспитания» - это диагностика воспитанности школьников, методы диагностики воспитательного процесса в школе, моделирование и проектирование диагностической деятельности будущего учителя, этика проведения диагностических процедур. По курсу «Теория обучения» - это диагностические заданные цели обучения, диагностика результатов обучения, диагностика индивидуальных различий.

Обобщающе-корректировочный этап направлен на непосредственное применение сформированных диагностических знаний и умений в условиях реальной практической профессиональной деятельности в условиях научно-исследовательской работы студентов и итоговой преддипломной практики. Курс «Педагогические технологии» позволяет студентам практически освоить технологию диагностической деятельности и алгоритм постановки педагогического диагноза.

Таким образом, формирование диагностической компетентности студентов в ходе профессиональной вузовской подготовки представляет собой длительный процесс. Это обусловлено широким спектром изучаемых вопросов в области педагогической диагностики. Однако, преодолев традиционные взгляды на обучение, диагностически компетентный студент более адаптирован к предстоящей профессиональной деятельности за счет накопленного багажа диагностического инструментария. Развитая диагностическая компетентность позволяет ему не только интегрироваться в образовательное пространство школы или вверенного ему класса, но и расширить спектр видов деятельности за счет умения продумать и оценить эффективность собственных педагогических действий.

The article «Formation diagnostic competence of the future teachers in the course of vocational training» focuses on the issues of diagnostic competence of the future teachers and defines the objectives that have to be resolved when implementing and approaching to training competent specialists. This paper clarifies the importance of pedagogical diagnostics in education in the context of a two-tier educational system.

The key words: competent approach in education, vocational training of students, competence, diagnostic competence, pedagogical diagnostics, diagnostic abilities.

Список литературы

1. Байкова Л.А. Обучение будущих учителей начальной школы диагностической деятельности: теория, методология, технология. На материале педагогических дисциплин [Текст]: дис...д-ра пед. наук:13.00.01: Тула, 2004, 398с. РГБ ОД, 71: 05-13/157.
2. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога [Текст] / Н.М.Борытко. М.: Академия, 2006. 288с.
3. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст]: Учеб. пособие / Э.Ф.Зеер, А.М.Павлова, Э.Э.Сыманюк. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. 216с.
4. Кочетов А.И. Педагогическая диагностика в школе [Текст] / А.И.Кочетов. Минск: Народная асвета, 1982. 223с.
5. Марина А.Н. Педагогическая диагностика качества иноязычной подготовки студентов технического вуза [Текст]: автореф. дис...канд.пед.наук / А.Н.Марина. Тула:ГГПУ, 2008. 23с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К.Маркова. М., 1996. 105с.
7. Саволайнен Г.С. Формирование социокультурной компетентности студентов – будущих учителей в образовательном процессе вуза [Текст] / Г.С.Саволайнен // Вестник Красноярского государственного университета. Гуманитарные науки. 2006. - №3. с.94-101.
8. Синченко Т.Ю. Диагностическая деятельность учителя как специфический вид познания [Текст] / Т.Ю.Синченко // Личность в деятельности и общении. Ростов-на-дону. 1997. с.173-193.
9. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования [Текст] / Ю.Г.Татур - Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. М.:Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.18с.

Об авторе

Кутовая Н.В. – аспирант Брянского государственного университета имени И.Г.Петровского, kunata25@yandex.ru

УДК-744.32.

ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ЭКОНОМИСТА

Е.В. Лемешова

В статье раскрываются научные и теоретико-методологические подходы, взгляды учёных на терминологический аппарат рассматриваемой проблемы, показаны возможности задачного подхода при организации эффективной деятельности будущих специалистов. Автором предпринята попытка дать понятие задачного подхода и определить его структуру.

Ключевые слова: деятельность, задача, задачный подход.

Становление любого специалиста происходит в процессе его деятельности, организованной определенным образом, осуществляемой сначала во внутреннем плане через осознание цели действий, предполагаемых действий, условий их выполнения, ожидаемых результатов, а затем и во внешней предметной деятельности [7]. Деятельность студента – будущего экономиста должна адекватно отражать целостность деятельности экономиста и включать в себя проблемы, которые решает экономист, функции, которые он выполняет, умения, необходимые для этой деятельности. По мнению А.Н. Леонтьева «актуально осознается только то содержание (воспринятого), которое является предметом целенаправленной активности субъекта, то есть занимает структурное место непосредственной цели внутреннего или внешнего действия в системе той или иной деятельности» [4, с. 265]. Любое содержание становится предметом учебной деятельности лишь в том случае, если оно принимает вид определенной задачи, направляющей эту деятельность [2].

В работах Г.А. Балла, В.И. Данильчука, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, В.В. Серикова и др. мы сталкиваемся с неоднозначностью толкования термина «задача» [1, 3, 4, 6]. Ее определяют через проблему, задание, вопрос, цель, а также систему информации о каком-либо явлении, объекте, процессе. Несмотря на многообразие дефиниций понятия «задача» в педагогической литературе, всех их объединяет то, что задача – явление объективное, и для обучающихся она существует с самого начала в материальной форме (в знаках), а превращается в субъективное (личностное) явление лишь после ее восприятия и осознания.

Г.А. Балл, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.М. Фридман, А.Ф. Эсаулов рассматривают задачу как описание ситуации, требующее определенного действия. По мнению С.Л. Рубинштейна: «Соотношение цели и условий определяет задачу, которая должна быть разрешена действием. Сознательное человеческое действие – это более или менее сознательное решение задачи» [5, С. 152]. Близок к нему А.Н. Леонтьев «Задача – ситуация, требующая от субъекта некоторого действия» [4].

Г.А. Балл, Л.М. Фридман, А.Ф. Эсаулов рассматривают задачи как системы, обладающие определенной структурой и свойствами. Иногда в структуре задачи выделяют предметную область (класс фиксированных объектов, предметов, процессов, понятий, отнесенных к какой то области знаний), отношения, связывающие объекты предметной области (их чаще определяют как условие задачи), требования (указание цели решения задачи). Сюда же иногда относят и оператор (совокупность действий, которые надо произвести над условием задачи, чтобы выполнить ее требование) [8], хотя их следует отнести не к задаче как таковой, а к процессу ее решения.

По мнению психологов, задача составляет основное структурное звено всякой деятельности. Иерархически организованная последовательность задач образует программу деятельности человека.

Педагогическая задача – это основная единица педагогического процесса. Это цель, данная в определенных условиях. Специфика педагогической задачи заключается в том, что при её анализе нужно учитывать особенности субъектов, занятых её решением.

Следует заметить, что существует множество классификаций и типов педагогических задач, а задачный подход, как показывает практика, может выступать технологической основой целостного педагогического процесса.

Учебные задачи являются эффективным средством обучения, отражают как содержательную, так и процессуальную стороны учебной деятельности.

В процессе учебной деятельности задача выступает и в качестве способа организации и управления учебной деятельностью учащихся.

По мнению Г.А. Балла [1], задачный подход состоит в том, что деятельность субъектов образовательного процесса целесообразно описывать и проектировать через систему процессов решения разнообразных задач, т.е. выделения на каждом этапе не только систем, представляющих задачи, а также систем, обеспечивающих решение этих задач, в указании качественных и количественных характеристик выделенных задач, а также способов их решения.

Задачный подход интенсивно развивает интеллектуальную сферу сознания и прежде всего, логическое мышление. Усиленно развивается ориентировочная сторона учебной деятельно-

сти, когда обучающиеся активно занимаются поиском правильного решения, самостоятельно добывают новые знания. Кроме того, возрастает роль аналитико-поисковой деятельности, сокращается набор «проб» и «ошибок», появляется стремление найти все возможные для данной задачи решения, возрастает вариативность действий – всё это, безусловно, очень важно в профессиональной подготовке будущих экономистов.

Мы под задачным подходом понимаем проектирование и реализацию образовательного процесса посредством системы учебных задач, представляющего единство законосообразной и творчески-импровизированной деятельности, направленной на становление профессиональной компетенции будущих экономистом и предполагающей достижение планируемых результатов.

Опираясь на работы В.И. Данильчука и В.М. Симонова, базис задачного подхода можно представить как систему учебных задач:

- предметно-познавательных (в которых методология, рефлексия, поиск смысла представлены в минимальной степени);
- практико-ориентированных (содержат простейшую ценностную ориентацию);
- поисково-ориентированных (основанные на реальном и мысленном эксперименте или связанные с нестандартными вариантами решений, некорректным заданием условий);
- гуманитарно-ориентированных (в которых обучаемый должен проявить и собственный личностный потенциал наряду с когнитивным и практическим мышлением).

Задачный подход создает благоприятные условия для становления практико-ориентированной функции профессиональной компетентности, что обусловлено использованием его в логике развития ценностно-смыслового отношения к процессу познания. Однако для организации задачного подхода необходимо педагогически грамотно организовать образовательный процесс. Выделяют следующие требования к построению системы задач:

- 1) конструироваться должна система задач, а не одна отдельная задача;
- 2) при конструировании системы задач необходимо стремиться, чтобы она обеспечивала достижения не только ближайших учебных целей, но и отдаленных;
- 3) учебные задачи должны обеспечивать усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности;
- 4) учебные задачи должны конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предусматривается в процессе решения задачи, выступали как прямой продукт обучения [1].

Учебные задачи можно классифицировать по разным основаниям: по числу функций в учебно-воспитательном процессе, по характеру актуализируемых функций, по целепологанию, по характеру деятельности студентов в процессе их решения, по способу задания условия, по предметной области, по аудитории, для которой они предназначены (см. таблицу 1).

Таблица 1.

| № | Основание для классификации | Виды учебно-методических заданий |
|---|-----------------------------|---|
| | Число функций | Монофункциональные, полифункциональные |
| 1 | Характер функции | Гностические, проектировочные, конструктивные, интегральные |
| 3 | По деятельности студентов | Репродуктивные, поисковые, творческие |
| 4 | Способ задания условия | Текстовые, вербальные, графические |
| 5 | По предметной области | Педагогические, психологические, экономические, специальных предметов |
| 6 | По месту использования | Для использования в вузе, для использования в профессиональной деятельности |

Одна и та же учебная задача может быть отнесена или к одной из них, или к какой то другой в зависимости от целей классификации.

Воспользуемся материалами этой таблицы для классификации одной из учебных задач по различным основаниям.

Учебная задача: Имеются данные для предприятия по количеству сделок по продаже товара и затратам на мониторинг рынка (в млн. руб.) в течение 6 месяцев.

| Месяцы | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----------------------|---|---|---|---|---|---|
| Количество сделок | 6 | 3 | 5 | 9 | 4 | 5 |
| Затраты на мониторинг | 3 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 |

Постройте график, отражающий связь этих параметров. Рассматривая данные, как выборочные наблюдения случайных величин, найдите коэффициент корреляции между ними. Какие рекомендации вы бы дали руководству предприятия?

Исследование деятельности студентов в процессе решения этой задачи покажет, что она в зависимости от целей классификации может быть отнесена к различным ее видам: гностической, многофункциональной, поисковой, вербальной, из области математики, экономики и т.п.

При решении учебных задач студенты включаются в активную учебно-познавательную деятельность, связанную с применением математических и экономических ситуаций, приобретением умения выявлять проблемы экономического характера при анализе конкретных ситуаций и предлагать способы их решения, использовать компьютерные технологии в профессиональной деятельности.

Применение таких задач в учебном процессе требует разработки методики их решения и критериев оценки представленного решения на учебном занятии или производственной практике. Как отмечает С.И. Архангельский, обучение студентов оптимальному поиску решения многообразных учебных и научных задач есть важный акт их вузовской подготовки.

В процессе решения учебной задачи студент реализует различные виды учебных действий: ориентировочные, направленные на анализ условия задачи, соотнесение ее со своими возможностями; исполнительные - активные преобразования изучаемого объекта; оценочные; контрольно-корректирующие - по контролю, анализу и корректировке своей собственной деятельности.

Центральными являются исполнительные действия в процессе «вычерпывания» информации, которые проявляются как последовательность переформулирований условия задачи, причем каждое переформулирование связано с приписыванием объекту новых характеристик, основанных на обнаружении скрытых связей изучаемого объекта с другими.

При конструировании комплекса учебных задач для студентов должны быть выполнены определенные требования:

1. Комплекс должен отвечать основным принципам дидактики.
2. Задания в комплексе должны быть рассчитаны на зону ближайшего развития студента.
3. В задания комплекса должно включаться разнообразное предметное содержание.
4. Прогнозируемое решение учебных задач должно предусматривать рациональные способы выполнения реализуемой и усваиваемой деятельности и способствовать решению основных дидактических задач, в числе которых – формирование у студентов умения самостоятельно добывать знания.
5. Данный комплекс должен быть составной частью общей системы работы по предмету.

The article reveals scientific, theoretical and methodological aspects, scientists' points of view on the problem of task approach and its term base. It also highlights the possibilities and perspectives of task approach implementation in the process of effective professional education and training of future specialists. The author of the article gives the definition of task approach and defines its structure.

The key words: activity, task, task approach

Список литературы

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
2. Богдавленский Д.Н. Приемы умственной деятельности и их формирование у школьников // Вопросы психологии, 1969, №2. С.30.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2004.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. М.: Из-во МГУ, 1972. 575 с.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976. 416 с.
6. Сериков В. В. Формирование у учащихся готовности к труду. М.: Педагогика, 1988. 192 с.
7. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. -413 с.
8. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных физических задач. М.: Педагогика, 1977. С.16-29.
9. Эсаулов А.Ф. Психология решения задач. М., 1972. 216 с.

Об авторе

Лемешова Е.В. – аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского

УДК-378.937

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Е.А. Макарова

В статье анализируются различные подходы к определению места гражданско-патриотических ценностей в аксиосфере будущего педагога. Произведена попытка классификации ценностных ориентаций гражданско-патриотического характера. Приводятся результаты исследования, ориентированного на выявление уровня сформированности гражданско-патриотических ценностей у будущих учителей.

Ключевые слова: воспитание, личность педагога, патриотизм, ценностные ориентации, гражданско-патриотические ценности

Очевидно, что педагог способен приобщать своих воспитанников только к тем ценностям, которыми обладает сам, то есть успешность работы учителя определяется не столько методами обучения и воспитания, сколько его личностью.

Личность - сложное социально-психологическое образование, состоящее из ряда взаимосвязанных и взаимопроникающих подструктур. Философами и психологами (Б.С. Братусь, Л.П. Буева, М.В. Демин, И.О. Мартынюк, Г.Л. Смирнов и др.) личность трактуется как мера социальности в человеке, а социальность человека измеряется степенью усвоения ценностей общества, позволяющих ему жить и действовать в качестве его полноправного члена. Субъектная позиция личности в ценностном освоении действительности во многом определяется местом и ролью ценностных ориентаций в общей структуре личности.

Наибольшей конкретностью в определении места ценностных ориентаций в структуре личности обладает концепция К. К. Платонова, согласно которой личность рассматривается как сложное образование, состоящее из четырех иерархически расположенных подструктур: четвертая, низшая, в основном биологически обусловленная подструктура личности включает темперамент, возрастные, половые свойства, особенности физического развития; третья подструктура - социально сформированные путем упражнения на основе биологических задатков индивидуальные особенности психических процессов как форм отражения; вторая подструктура – подструктура опыта, в которую входят знания, навыки, умения и привычки, приобретенные путем обучения; первая, высшая - социально обусловленная подструктура направленности, формируется путем воспитания [6, с.190].



Рис. 1. Структура личности (по К.К. Платонову)

Таким образом, вполне очевидно, что в структуре личности можно выделить высшее интегральное психическое свойство - направленность, которое, с точки зрения К.К. Платонова, детерминирует систему побуждений личности, мотивацию ее поведения, содержание жизненной позиции. Иными словами, ценностные ориентации, согласно этой концепции, наряду с интересами, стремлениями, идеалами, мировоззрением, убеждениями и моральными качествами принадлежат к высшей из подструктур. Именно в направленности выражена избирательность отношения личности к окружающей действительности.

К.К. Платонов считает, что человек направляет свою психическую активность лишь на те явля-

ния, предметы, вещи и только на тех людей, которые непосредственно его интересуют, отвечают его запросам, стремлениям, интересам, идеалам и убеждениям, удовлетворяют его потребности. Указанные предметы, явления, люди приобретают для него ценностное значение, а отношение к ним выступает как ценностная ориентация. Ввиду ограниченности индивидуального жизненного ресурса, личность вынуждена выстраивать свои цели и ценности, определять для себя их приоритеты. Таким образом, избирательность освоения ценностных ориентаций обеспечивает иерархичность индивидуальной системы ценностей личности, ее неповторимое своеобразие и уникальность. В свою очередь, уникальность и своеобразие индивидуальной системы ценностей определяет неповторимость и своеобразие самой личности, ведь ответить на вопрос: какова та или иная личность - это прежде всего ответить на вопрос: каковы ценности личности, определяющие ее отношение к основным сферам жизни.

Однако, определяя место ценностных ориентаций личности в верхнем, социально обусловленном "этаже" структуры личности, данная концепция не рассматривает роли, функций ценностных ориентаций в целостной личностной системе. На этот вопрос дает ответ концепция Б.Г. Ананьева, который считает, что ценностные ориентации личности в ее общей структуре играют роль "стратегической" линии поведения, функции "интегратора" различных форм деятельности человека. "Направленность личности на те или иные ценности составляет ее ценностные ориентации. Этот центр духовного развития личности выступает как целостная совокупность или система сознательных отношений личности к обществу, группе, труду, самой себе..." [1, с.251]. Система ценностных ориентаций таким образом образует содержательную сторону направленности личности и выражает внутреннюю сущность ее отношений к действительности. Именно через направленность личности ее ценностные ориентации находят свое реальное выражение (Н.А. Астахова).

В структуре личности педагога определяющую роль играет профессионально-педагогическая направленность. Направленность личности учителя детерминирована, прежде всего, его мировоззрением, политическими и нравственными идеалами. Структура личности учителя как профессионала может быть представлена, по мнению А.К.Марковой [4, с.41], следующими компонентами (Рис.2)

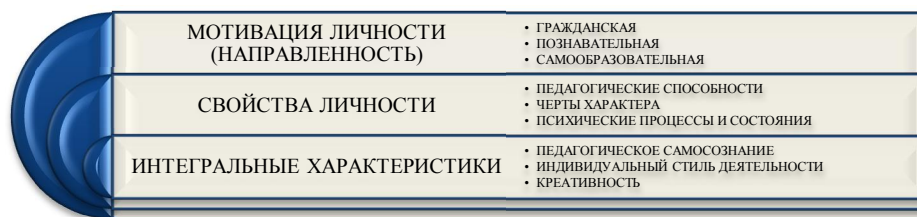


Рис. 2. Структура личности учителя (по А.К. Марковой)

Ядро структуры личности учителя составляет, в первую очередь, гражданская направленность, которая детерминирована уровнем сформированности гражданско-патриотических ценностей педагога, таких, как патриотизм, гражданственность, ответственность, справедливость и др. В свою очередь, определенный уровень сформированности ценностей патриотизма является одной из экспертных оценок профессиональной готовности будущих педагогов (Е.А. Климов, А.К. Маркова, К.К. Платонов).

Еще А. Дистервег подчеркивал, что возможность качественного выполнения образовательных задач, поставленных перед учителем, зависит во многом от набора профессиональных ценностей. Система ценностей педагога - это его внутренний мир, возникающий в наибольшей степени как результат процесса профессионально-педагогической подготовки в вузе. А. Дистервег в своих исследованиях выделял необходимость интериоризации этой системы ценностей, их преобразования учительским сознанием в некий внутренний стандарт человеческого поведения и отношений [3, с.317].

Ценности гражданско-патриотического характера в зависимости от основания классификации ученые относят и к социальным ценностям, и к общественно-политическим, и к национальным. Например, В.П. Тугаринов выделял в системе ценностных ориентаций личности общественно-политические ценности: свобода, братство, равенство, справедливость. В.А. Сухомлинский объединял в группу политических ценностей патриотизм, гражданственность и действенное служение Родине. Н.А. Астахова, исследуя аксиосферу современного педагога, выделяет следующие группы ценностных ориентаций:

- личностные - совесть, любовь, свобода, добро, альтруизм;
- профессиональные – понимание, взаимопомощь, профессиональное единство, подвижничество, этикет;
- культурные – красота, искусство.

Патриотизм и гражданственность Н.А. Астахова выделяет в группу социальных ценностей, а также определяет ценностные доминанты гражданско-патриотического воспитания: Родина, мир, природа, национальная культура, родной язык, труд и др. [2, с.238]

Основным источником формирования гражданско-патриотических ценностей педагога являются, по нашему мнению, общечеловеческие и национальные ценности. Диалектический подход к исследованию общечеловеческих и национальных ценностей позволяет увидеть равновесность и взаимопереплетение этих аксиологических ориентиров. В настоящее время среди общечеловеческих ценностей приоритетными являются: преимущественно сохраняемые во всех общественных системах - истина, добро и красота; общественно и лично значимая ценность - жизнь; особо актуальная для нынешнего этапа развития общества - Отечество; обеспечивающая прогресс общества ценность - труд.

При этом в процессе формирования ценностей патриотизма и гражданственности основную роль играют национальные ценности, зависящие от достижений национальной культуры, искусства и литературы, науки и техники. Весомость национальных ценностей обосновывается, по мнению Н.Д. Никандрова, во-первых, мощными национальными духовными корнями России; во-вторых, тем, что в начале жизни каждого человека должны быть ценности уважения и любви в семье, самобытности культурных традиций, языка страны проживания. Национальные ценности - это духовный исток, питающий человека всю жизнь [2, с.66-67]

З.И. Равкин и В.Г. Пряникова, исследуя педагогические ценности, выделяют среди них особую группу – национальные ценности образования. Исследователи определяют их «как своеобразные производные от общечеловеческих и от национальных духовных и материальных ценностей данного общества и народа». Национальные ценности образования включают памятники отечественной педагогической культуры, исторически сложившиеся традиции народа в области воспитания и обучения, классическое наследие выдающихся национальных педагогов, их ведущие идеи, теории и концепции, дидактические и методические разработки, учебные книги и методические пособия, технологические способы и приемы обучения, инновационный творческий педагогический опыт, правовые и законодательные акты, принципиального значения программные документы, определившие прогрессивные реформы в области образования, педагогическое призвание и талант, творческий потенциал инновационной деятельности учителя, профессионально-ценностные качества, присущие ему и др. [5, с.409-410]. Интериоризация и субъективация будущими педагогами приоритетных национальных ценностей образования будет способствовать более глубокому подходу к выявлению ведущих аксиологических ориентиров национального образования и, вместе с тем, более отчетливому определению их соотношения с педагогическими ценностями мирового, общечеловеческого значения. Наглядно представить соотношение гражданско-патриотических, общечеловеческих и национальных ценностей образования в системе ценностных ориентаций педагога можно в виде следующей схемы (см. рис.3):



Рис. 3. Соотношение гражданско-патриотических, общечеловеческих и национальных ценностей образования в системе ценностных ориентаций педагога.

Гражданская позиция будущего педагога вырастает из той системы взглядов, убеждений и ценностных ориентаций, которые были сформированы еще в общеобразовательной школе. В процессе профессиональной подготовки на их базе происходит процесс интериоризации и субъективации гражданско-патриотических ценностей, что в конечном итоге выражается в формировании гражданской направленности личности будущего учителя.

Необходимым условием процесса интериоризации системы ценностей патриотизма является практическое включение будущих педагогов в специально организованную деятельность, направленную на овладение гражданско-патриотическими ценностями. Для формирования гражданско-патриотических ценностей будущего педагога в условиях вуза имеются все возможности: содержание учебных курсов, формы внеучебной деятельности (культурно-массовые мероприятия, праздники, конкурсы и т.п.), специально организованная научно-исследовательская работа (научные общества, научные студенческие кружки, конференции, олимпиады и др.).

Необходимость работы по формированию ценностных ориентаций гражданско-патриотического характера подтверждается также итогами исследования по выявлению степени значимости и уровня сформированности данных ценностей у студентов Брянского государственного университета имени акад. И.Г. Петровского. Исследовательская работа проводилась на основе методики Ш. Шварца по изучению ценностей личности. В эксперименте принимали участие студенты социально-педагогического факультета (75 человек). Результаты исследовательской работы представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования ценностных ориентаций будущих педагогов по методике Ш. Шварца

| Ценности | Ранг | Ценности | Ранг |
|--------------------|------|---------------------------|------|
| безопасность семьи | 1 | самостоятельность | 10 |
| смысл жизни | 2 | богатство | 24 |
| истинная дружба | 3 | удовольствия, сюрпризы | 26 |
| уважение старших | 4 | мир во всем мире | 29 |
| здоровье | 5 | стабильное правительство | 38 |
| чистоплотность | 6 | социальный порядок | 42 |
| верность | 7 | уважение традиций | 45 |
| честность | 8 | национальная безопасность | 46 |
| ответственность | 9 | защита окружающей среды | 54 |

Таким образом, гражданско-патриотическая сфера ценностной парадигмы личности будущих педагогов занимает периферийное положение. Более того, в ней не находят своего отражения такие ценностные идеалы, как осознанное отношение к природе, культуре. Поскольку возрождение традиций, чувства патриотизма в единстве национальных, региональных и общечеловеческих ценностей, воспитание уважения к законам страны и гражданским правам личности, стремление к сохранению и развитию отечественной культуры, имеют принципиальное значение для развития личности и общества, можно сделать вывод о необходимости формирования у будущих педагогов ценностей гражданско-патриотического характера.

In article various approaches to definition of a place of civil and patriotic values in an aksiosfer of future teacher are analyzed. Attempt of classification of valuable orientations of civil and patriotic character is made. Results of the research focused on identification of formation level of civil and patriotic values at future teachers are given.

The key words: education, personality of the teacher, patriotism, valuable orientations, civil and patriotic values

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. С.251.
2. Асташова Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей.- М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК». 2000. 272 с.
3. Дистервег А. Избр. пед. соч. М.: Изд-во АПН РСФСР. 1967. С. 317.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с. С.41
5. Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания (вторая половина XIX - 90-е гг. XX вв.) / Под ред. З.И. Равкина. М.: ИТОиП РАО. 1997. С. 409-410.
6. Платонов К.К. Способности и характер//Теоретические проблемы психологии личности/Под ред. Е.В. Шороховой. М. 1974.

Об авторе

Макарова Е. А.- аспирант, ассистент кафедры педагогики и социального образования Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, elena20@yandex.ru.

УДК 378

**ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ДОМИНАНТ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ
КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРИОРИТЕТОВ**

С.А.Медведева

В статье рассматривается актуальность изучения ценностных аспектов при обучении менеджеров в системе высшего профессионального образования. Автором представлены данные анкетирования студентов первого курса факультета менеджмента.

Ключевые слова: аксиология, ценности, ценностные доминанты, методики изучения ценностей.

Предметом представленного исследования являются ценностные доминанты студентов-менеджеров в системе вуза, и, говоря о ценностных доминантах, подробнее остановимся на самом термине «доминанта» - главенствующая идея, основной признак или важнейшая составная часть чего-нибудь [10].

Явление доминанты широко исследуется в современной науке. Множество научных статей посвящается, например, управленческим доминантам в деятельности фирмы под руководством успешного менеджера (так называемые «четыре витамина успешного менеджмента») (И.Адизес), использованию механизма доминант в рекламной практике (В.И.Беляев), доминантам корпоративной культуры (С.Иноземцев). Вся эта тематика, так или иначе, имеет отношение к деятельности менеджера и представляет неизменный интерес для изучения. Но мы в своей работе хотели бы обратить внимание на необходимость формирования ценностных доминант у менеджеров в период их обучения в системе высшего профессионального образования.

Многие социологические опросы последних лет в своих выводах фиксируют общий ценностно-нормативный кризис у российской молодежи, который имеет характер переоценки культурных, этических и духовных ценностей предшествующих поколений.

Проанализировав различные статистические исследования, посвященные вопросу формирования ценностного пласта студенческой молодежи [1;2;3], а также проведя собственные исследования этой проблемы, мы пришли к выводу, что при всем различии состава студентов государственных и негосударственных вузов, их базовые ценности имеют схожую конфигурацию, которая определяется особенностями социально-экономического положения, социокультурными процессами, общественными настроениями в стране.

На наш взгляд, недостаточно изучена проблема аксиологизации подготовки менеджера в системе ВПО. Необходимо подчеркнуть, что от того, насколько развит аксиологический потенциал студента-менеджера, в значительной мере зависят его профессиональная жизнь и качество его профессиональной деятельности.

Ценностные доминанты студентов-менеджеров - важный предмет педагогического исследования. Говоря подробнее о ценностных доминантах менеджеров, вспомним Е.С.Яхонтову, которая отмечает, что современная теория и практика менеджмента уделяет серьезное внимание вопросам управления ценностями [4].

В исследованиях ценностей социологи, социальные психологи, психологи, педагоги применяют разнообразные методики. Тем не менее, в современной науке и практике до сих пор существует актуальная потребность в таких инструментах измерения, которые могли бы быть использованы в исследованиях подобного рода, имели бы достаточно разработанную теоретическую основу и были бы эффективны для изучения ценностей и ценностных доминант как групп, так и отдельных индивидов.

Изучение ценностей сопряжено с определенными трудностями. Как справедливо замечает В.Н.Карандашев [5], анализируя известные методики исследования ценностей, люди могут не осознавать абстрактно выраженные ценности, испытывать сложности при их формулировании. Поэтому некоторые исследователи предпочитают делать выводы о ценностях опосредованно из таких продуктов культуры, как фильмы или литература, невербального поведения людей, из ответов на определенные вопросы, заключающих в себе информацию о тех или иных присущих им ценностях.

Среди наиболее известных методик исследования ценностей можно назвать ценностный опросник Ф.Тромпенаарса, метод оценки высказываний «способы жизни» С.Морриса, методику К.Клакхон, опросник Йилдена и Хо (сопоставление восточных религий и западного мироощущения), методику «изучения ценностей» Г.Олпорта, типологию Э.Шпранглера, исследования Р.Ингельхарта, методику «списка личностных предпочтений» А.Эдвардса, методику Л.Б.Косовой, опросник «ценностей личности» Л.Гордона, «метод контент-анализа» М.Гудмана, «аксиографическую методику» А.П.Вардомацкого, тест юмористических фраз А.Г.Шмелева и В.С.Бабиной и др.

Одним из наиболее распространенных подходов к изучению ценностей и ценностных ориентации является концепция М.Рокича. Рокич стимулировал оживленный интерес к ценностям среди психологов тем, что предложил определение понятия и разработал удобный в использовании инструмент. На концепцию Рокича в последние десятилетия в той или иной мере опираются многие исследователи данной проблемы. К числу таких методик относится опросник ценностей, разработанный профессором Ш.Шварцем.

Ш.Шварц развил новый теоретический и методологический подход к изучению ценностей. В основе методики изучения индивидуальных ценностей, которую он разработал, лежат:

- ❖ концепция М.Рокича о существовании терминальных и инструментальных ценностей,
- ❖ концепция Ш.Шварца о мотивационной цели ценностных ориентации и универсальности базовых человеческих ценностей.

Ш.Шварц исходил из того, что наиболее существенный содержательный аспект, лежащий в основе различий между ценностями, — это тип мотивационных целей, которые они выражают. Поэтому он сгруппировал отдельные ценности в типы ценностей в соответствии с общностью их целей. Он обосновывал это тем, что базовые человеческие ценности, с высокой вероятностью обнаруживаемые во всех культурах, — это те, которые представляют универсальные потребности человеческого существования (биологические потребности, необходимость координации социального взаимодействия и требования функционирования группы). Он отобрал ценности, выявленные предшествующими исследователями, а также найденные им самим в религиозных и философских трудах, посвященных ценностям разных культур. Затем сгруппировал их в десять мотивационно отличающихся типов, которые, с его точки зрения, охватывают базовые типы. К этим мотивационным типам относятся [6;7;8]: власть, достижение, гедонизм, стимуляция, самостоятельность, универсализм, доброта, традиции, конформность, безопасность.

Согласно теории Ш.Шварца, ценности личности существуют на двух уровнях: на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов.

Первый уровень более стабилен и отражает представления человека о том, как нужно поступать, определяя тем самым его жизненные принципы поведения.

Второй уровень более зависим от внешней среды, например, от группового давления и соотносится с конкретными поступками человека.

Этот аспект теории ценностей нашел отражение в процедуре проведения опроса в рамках нашего исследования. При анализе результатов опроса осуществлялась корректировка показателей с использованием среднего рейтинга (MRAT)[9].

Поскольку мы работаем со скорректированными показателями, не удивительно, что значения ценностных индексов часто характеризуются отрицательными величинами. Отрицательная величина означает, что значимость данной ценности ниже средней значимости ценностей (MRAT), характерной для данного индивида, положительная же величина, соответственно, означает, что эта значимость выше средней.

Диагностика ценностных доминант студентов-менеджеров осуществлялась в Брянском институте управления и бизнеса на факультете менеджмента. За генеральную совокупность мы приняли шесть учебных групп студентов 1 курса факультета менеджмента. Эксперимент проводился с целью анализа сложившейся к данному возрастному периоду ценностной иерархии у групп испытуемых. Для этого было проведено анкетирование студентов с использованием методики «опросника ценностей» Ш.Шварца.

В результате исследования ценностных предпочтений студентов-менеджеров на уровне нормативных идеалов было выявлено преобладание таких ценностей, как гедонизм, доброта, самостоятельность, конформность (Таблица 1).

Таблица 1

Ценностные предпочтения студентов-менеджеров на уровне нормативных идеалов

| Типы ценностей | 1 группа | 2 группа | 3 группа | 4 группа | 5 группа | 6 группа | место |
|-------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-------|
| Конформность | 0,16 | 0,56 | 0,07 | -0,16 | 0,27 | -0,02 | 4 |
| Традиции | -1,28 | -0,71 | -0,88 | -0,94 | -0,79 | -1,26 | 10 |
| Доброта | 0,44 | 0,47 | 0,11 | -0,05 | 0,17 | 0,41 | 2 |
| Универсализм | -0,36 | -0,55 | -0,41 | -0,29 | -0,28 | -0,28 | 8 |
| Самостоятельность | 0,27 | 0,27 | 0,03 | 0,14 | 0,2 | 0,3 | 3 |
| Стимуляция | -0,55 | -0,73 | -0,8 | -0,8 | -0,32 | -0,13 | 9 |
| Гедонизм | 0,88 | 0,11 | 0,54 | 0,18 | -0,13 | 1,01 | 1 |

| | | | | | | | |
|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---|
| Достижения | 0,12 | -0,04 | 0,05 | 0,08 | 0,22 | 0,34 | 5 |
| Власть | -1,14 | -0,71 | 0,08 | -0,16 | 0,27 | -0,23 | 7 |
| Безопасность | 0,55 | 0,74 | -0,88 | -0,94 | -0,79 | 0,47 | 6 |

Опираясь на данные анкетирования на уровне индивидуальных приоритетов, можно констатировать, что преобладающие ценности практически повторяют показатели ценностей нормативных идеалов (Таблица 2).

Таблица 2

Ценностные предпочтения студентов-менеджеров на уровне индивидуальных приоритетов

| Типы ценностей | 1 группа | 2 группа | 3 группа | 4 группа | 5 группа | 6 группа | место |
|-------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-------|
| Конформность | -0,33 | -0,08 | 0 | 0 | 0,01 | -0,5 | 7 |
| Традиции | -0,76 | -0,43 | -0,5 | -0,8 | -0,29 | -0,8 | 10 |
| Доброта | 0,44 | 0,2 | 0,25 | 0,24 | 0,31 | 0,28 | 3 |
| Универсализм | -0,35 | -0,5 | -0,1 | 0,03 | 0,18 | -0,21 | 8 |
| Самостоятельность | 0,49 | 0,58 | 0,29 | 0,34 | 0,23 | 0,37 | 2 |
| Стимуляция | 0,12 | 0,3 | 0,1 | 0,08 | -0,04 | 0,8 | 5 |
| Гедонизм | 0,67 | 0,5 | 0,23 | 0,06 | 0,18 | 0,86 | 1 |
| Достижения | 0,19 | 0,26 | 0,39 | 0,5 | 0,53 | 0,33 | 4 |
| Власть | -0,59 | -0,63 | 0 | 0 | -0,33 | -0,18 | 9 |
| Безопасность | -0,06 | -0,11 | -0,5 | -0,8 | 0,53 | 0,17 | 6 |

Ценностная значимость традиций, стимуляции, универсализма, власти, отражающих, по сути, сущность профессиональной направленности менеджера, находятся на 10,9,8 и 7 местах при анкетировании на уровне нормативных идеалов и на 10,5,8 и 9 местах соответственно при анкетировании на уровне индивидуальных приоритетов.

Данные результаты достаточно ясно показывают, что существует ряд ценностей, основополагающих для опрошенных групп. Ценностный мир студента-менеджера строится на следующих базовых доминантах: гедонизм, самостоятельность, доброта.

Чем объясняется приоритет гедонизма в сравнении с другими ценностями? Гедонизм (от греч. hedone — наслаждение), этическая позиция, утверждающая наслаждение как высшее благо и критерий человеческого поведения и сводящая к нему всё многообразие моральных требований [11].

С нашей точки зрения, современный студент склонен жить по принципу «живи для себя и наслаждайся жизнью». Данный девиз ежедневно насаждается посредством телепередач, глянцевого журналов, популярной музыки, дамских романов. Современные средства массовой коммуникации сыграли решающую роль в том, что гедонизм стал ведущей ценностной ориентацией молодежи. И, как следствие, жизнь человека, и сам человек в таком мире теряют существенность, глубину, внутреннее содержание; неизбежным следствием гедонизма является духовный кризис, утрата человеком чувства гражданственности, индивидуализм, эгоцентризм и безразличие к общему благу, озабоченность только своими частными интересами.

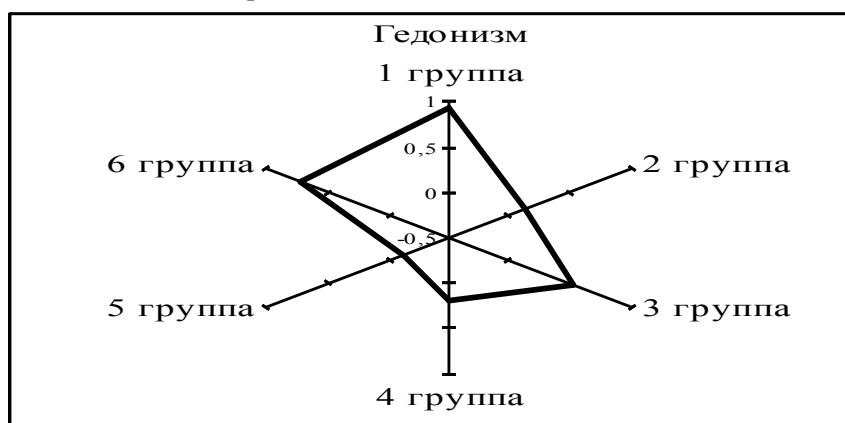


Рис.1. Ценность гедонизма в среде студентов-менеджеров по результатам анкетирования.

Мы обеспокоены тем, что, убегая от негативных эмоций в погоне за постоянными удовольствиями, люди лишают себя возможности нравственного преобразования. Отдавая себе отчет в том, что ценностная система будущего управленца спустя некоторое время станет ценностной системой молодого специалиста, а в масштабах студенчества – целого поколения специалистов, мы считаем задачей педагогической диагностики не только установить, распознать состояние объекта педагогического воздействия, а на основе педагогической процедуры выбрать по отношению к студенту педа-

гогическое средство, способствующее его развитию.

В нашем конкретном случае педагог, исследуя особенности мировоззрения, жизненной позиции, ценностных ориентаций и идеалов студентов-менеджеров, разрабатывает систему педагогических действий по формированию ценностных ориентаций, необходимых для студентов-менеджеров. По нашему мнению, одним из таких средств может стать работа над формированием ценностных доминант бакалавров менеджмента в рамках занятий по курсу английского языка.

Нам представляется важным использование в процессе обучения творческих заданий для студентов, дискуссионных вопросов, упражнений на рефлексии. Одним из вариантов работы над развитием ценностных доминант считаем разработку и использование на занятиях по английскому языку специально создаваемых ситуаций: игр, диалогов, коммуникативных тренингов. Пособие «What are the human values?» («Что такое человеческие ценности?»), содержащее вышеперечисленные задания с различными вариациями, разработанное специально для студентов направления «Менеджмент» используется нами в рамках педагогического эксперимента. Пособие включает такие темы, как «Healthy way of life» («Здоровый образ жизни»), «Friendship» («Дружба»), «Value of education» («Ценность образования»), «Tolerance» («Толерантность»), «Achievements» («Достижения»), «Traditions» («Традиции») и др. и имеет своей целью, помимо аксиологической направленности, формирование и закрепление навыков разговорной речи на английском языке на материале, посвященном ценностной проблематике.

Мы полагаем, что комплексное исследование, детальный и всесторонний анализ ценностных доминант студентов-менеджеров с последующим выбором действенных средств педагогического воздействия являются обязательными условиями для развития в процессе обучения профессиональных приоритетов студентов, планирующих связать свою жизнь с управленческой сферой.

The article gives a sort of information about the actual studying of value aspects in the course of study of managers in the higher education system. The author presents the data of the questioning of the first-year students of the faculty of management.

The key words: axiology, values, value dominants, methods of value studying.

Список литературы

1. Биченко, И.Г. Элементы ценностной системы российских студентов: любовь в структуре представлений о «хорошей жизни»//Знание. Понимание. Умение.2008. №3. С.215-221.
2. Биченко, И.Г. «Хорошая жизнь» глазами студентов.//Знание. Понимание. Умение.2008. №1.С.206-210.
3. Ценностные ориентации первокурсников Московского гуманитарного университета.//Знание. Понимание. Умение.2005.№ 1. С.123-129.
4. Яхонтова, Е.С. Управление ценностями как элемент управления человеческими ресурсами компании// Менеджмент в России и за рубежом №4, 2003. URL:[http:// www.mevriz.ru/ articles/ 2003 / 4/ 1784.html/](http://www.mevriz.ru/articles/2003/4/1784.html) (дата обращения: 15.01.2012).
5. Карандашев, В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004, 70 С.
6. Schwartz, S. H. Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. // In M.P.Zanna (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. Orlando, FL: Academic. Vol.25, 1992. pp. 1-65.
7. Schwartz, S.H. Are there universal aspects in the structure and contents of human values? // *Journal of Social Issues*, 1994, 50. pp. 19-45.
8. Smith, P.B. Schwartz Sh. H. Values // *Handbook of Cross-Cultural Psychology*. Second Edition, Volume 3. Edited by J. W. Berry, M. H. Segall and C Kagitcibasi. Boston: Allyn & Bacon, 1997.
9. Smith, P.B, Schwartz, Sh.H. Values // *Handbook of Cross-Cultural Psychology*. Second Edition, Volume 3. Edited by J. W. Berry, M. H. Segall and C Kagitcibasi. Boston: Allyn & Bacon, 1997.
- 10.URL:www.onlinedics.ru/slovar/bes/d/dominanta.html/ (дата обращения 26.01.2012).
- 11.URL: <http://enc-dic.com/pedagogics/Gedonizm-358.html/> (дата обращения 26.01.2012).

Об авторе

Медведева С.А. – аспирант Брянского государственного университета им. академика И.Петровского, sve0611@yandex.ru.

УДК 378

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ

С.Л. Мельников, О.А. Карнеева

В статье раскрывается сущность понятий «компетентность» и «профессиональная компетентность». Определяется структура и содержание «профессиональной компетентности» психологов образования. Анализируются «общекультурные» и «профессиональные компетенции» психологов образования и федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (бакалавриат).

Ключевые слова: «профессиональная компетентность», компетенции, психолог образования, профессиональные компетенции психологов образования

В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно. Так, в конце 1960 - начале 1970-х гг. в западной, а в конце 1980-х гг. - в отечественной науке зарождается специальное направление - компетентностный подход в образовании. Пути его становления кратко описывает И.А. Зимняя в своей работе «Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования» [3, с.45]. Проанализировав исследования основоположников и разработчиков компетентностного подхода (Н. Хомского, Р. Уайта, Дж. Равена, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.Н. Кунициной, Г.Э. Белицкой, Л.И. Берестовой, В.И. Байденко, А.В. Хуторского, Н.А. Гришановой и др.), автор выделяет в его развитии три этапа:

Для первого этапа (1960-1970 гг.) характерно введение в научный аппарат категорий «компетенция» и «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс), а также создание предпосылок для разграничения понятий «компетенция» и «компетентность».

На втором этапе (1970-1990 гг.) отмечается активное использование категорий «компетенция» и «компетентность» в теории и практике обучения языку, а также при анализе профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, общении. В этот период разрабатывается содержание понятий «социальные компетенции» и «социальная компетентность». Дж. Равен определяет понятие компетентности как специфической способности, необходимой для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, и включающей узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [8]. Дж. Равеном дается и первое развернутое толкование феномена компетентности, состоящей, по мнению автора, «из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, некоторые компоненты относятся к когнитивной сфере, а другие - к эмоциональной. Эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [8, с. 253]. Как подчеркивает автор, сущность всех видов компетентности заключается в том, что они являются «мотивированными способностями», проявляющимися в личностно значимой для субъекта деятельности, причем ценностный аспект является решающим при определении компетентности [8, с. 258].

К этому же этапу относится и начало активного участия российских ученых (Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.А. Петровской и др.) в разработке теории компетентности, в конкретизации теории применительно к определенным профессиям. В частности, в 1990 г. вышла книга Н.В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», где на материале педагогической деятельности компетентность рассматривается как «свойство личности», включающее 5 элементов (видов компетентности): 1). Специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины. 2). Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся. 3). Социально-психологическая компетентность в области процессов общения. 4). Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся. 5). Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [5].

Начало третьего этапа в исследовании компетентности как научной категории в России связывается с выходом в свет работ А.К. Марковой (1993, 1996), где профессиональная компетентность всесторонне и целенаправленно рассматривается с позиций психологии труда. Анализируя профессиональную компетентность учителя, автор выделяет в ее структуре четыре блока: а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания; б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения; в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией; г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [6, с. 7].

В более поздней работе А.К. Маркова использует термин «компетенция» и выделяет специальную, социальную, личностную и индивидуальную виды профессиональной компетенции [7].

До сих пор наблюдается смешение понятий «компетенция» и «компетентность»: от их синонимичного использования, до взаимозамещения. Так, Н.А. Гришанова, В.А. Исаев, Ю.Г. Татур, и другие ученые определяют профессиональную компетентность (в общем виде) как совокупность качеств личности, обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность [2, 4, 9]. Данная характеристика включает профессионально важные знания, умения и навыки, способности, мотивацию и опыт профессиональной деятельности, интеграция которых представляет собой единство теоретической и практической готовности к конкретному труду и позволяет специалисту проявить на практике способность реализовать свой потенциал для успешной творческой профессиональной деятельности. В этом случае «компетенция» понимается как круг вопросов, в котором специалист должен быть компетентным, сферу деятельности, в которой он реализует свою профессиональную компетентность.

А.В. Хуторской, напротив, совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним, определяет как профессиональную компетенцию, а степень присвоения компетенции, то есть, владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включая его личностное отношение к ней и предмету деятельности, называет компетентностью [11].

Таким образом, термин «компетенция» следует характеризовать то многообразие знаний, умений, личностных качеств, свойств и т.д., которым должен обладать человек в соответствии со своим местом в социальной и профессиональной действительности, то есть компетенции могут быть описаны в терминах знаний, умений, навыков, опыта, способностей и т.д. Термин «компетентность» указывает на соответствие реального и необходимого в личности специалиста, на степень присвоения личностью содержания компетенций, то есть это, прежде всего, качественный показатель. При этом компетентность может характеризовать овладение личностью не одной, а несколькими компетенциями, в частности, профессиональная компетентность может определяться как овладение специалистом всеми профессиональными компетенциями.

Таким образом, вполне допустимо раскрывать содержание компетентности двумя способами: 1) через соответствующие компетенции, содержание которых должно быть структурно - содержательно представлено в виде совокупности знаний, умений, навыков, опыта и т.д.; 2) напрямую - через описание соответствующих знаний, умений, способностей и т.д., не используя термин «компетенция».

На сегодняшний день накопилось достаточно определений, раскрывающих сущность понятий «компетентность» и «профессиональная компетентность». Одни авторы характеризуют компетентность с точки зрения того, на что способен компетентный человек (то есть с позиции результата формирования компетентности), другие описывают ее структуру. Мнения относительно структуры компетентности, и профессиональной компетентности, также разделяются: от определения ее как совокупности знаний, умений и навыков, до практической синонимичности с понятием «профессионализм».

Наиболее интересные определения можно объединить в несколько групп:

1) Определения, характеризующие компетентность через ее внешние проявления: компетентность - это способность человека действовать за пределом учебных сюжетов и ситуаций (В.А. Болотов) или способность к переносу знаний, умений и навыков за пределы условий, в которых эти знания, умения и навыки изначально сформировались (В.В. Батышев), способность выносить квалифицированные суждения, принимать адекватные решения в проблемных ситуациях, достигая, в результате, поставленных целей (А.Л. Бусыгина).

Эти определения обуславливают необходимость включения в структуру компетентности определенных характеристик мышления, в частности, творческих характеристик, обеспечивающих, в том числе, способность экстраполировать знания и умения в новые области их применения, самостоятельность в принятии решений, способность к разрешению проблем.

2) Определения, исходя из которых можно выделить структурные компоненты компетентности: компетентность - это обладание компетенциями, охватывающими способности, готовность познания и отношения (образы поведения), необходимые для выполнения деятельности (В.И. Байденко), наличие у человека способности и умения выполнять определенные трудовые функции (А.К. Маркова), готовность и способность к деятельности, а так же ряд личностных качеств (О.М. Атласова).

Итак, под компетентностью понимается совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов выполнения деятельности, опыта практического использования знаний и умений, характеристик мышления, обеспечивающих способность принимать эффективные решения, действовать рационально и т.д.), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним [2, 4, 9, 10 и др.].

Компетентность личности специалиста проявляется в профессиональной деятельности и про-

фессиональном общении, и, следовательно, включает способности, знания, умения и навыки, необходимые для осуществления деятельности и общения в процессе этой деятельности. Конкретный выбор указанных показателей определяется сущностью профессиональной деятельности, ее содержанием.

На основе анализа исследований структурных элементов профессиональной компетентности педагога (отражены в работах С.Г. Вершловского, Ю.В. Варданяна, В.И. Загвязинского, В.А. Кан-Калика, Т.А. Каплуновича, К.М. Левитана, В.А. Слостенина, Р.М. Шерайзиной). В.Н. Введенский выделяет компоненты ключевых (базовых) компетентностей (компетенций) для педагога. Это: *коммуникативные компетенции*: ориентирование в социальных ситуациях, определение личностных особенностей и эмоционального состояния других людей, выбор адекватных способов обращения с ними и реализация этих способов в процессе взаимодействия, распределение и концентрирование внимания, действие в публичной ситуации, привлечение к себе внимания, установление психологического контакта, культура речи; *информационные компетенции*: объем знаний и способность к их приобретению по следующим направлениям: о себе, об обучающихся и их родителях, об опыте работы других педагогов, в научно-методической плоскости, а также общемировоззренческие; *регулятивные компетенции*: целеполагание, планирование, мобилизация и устойчивая активность в достижении результатов, оценка результатов деятельности, рефлексия; *интеллектуально-педагогическая компетентность*: комплекс интеллектуально-логической и интеллектуально-эвристической педагогической компетентности (по В.И. Андрееву), а именно - анализ и синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение и конкретизация (интеллектуально-логические); генерирование идей, аналогия, фантазия, преодоление инертности мышления, критичность мышления (интеллектуально-эвристические); *операциональная компетентность*: набор действий, необходимых педагогу для осуществления профессиональной деятельности, (то есть, по сути, педагогические умения) - прогностические, проективные, методические, организаторские, педагогической импровизации, экспертные действия [1].

Не смотря на большое разнообразие трактовок понятия «профессиональная компетентность», общепризнанными являются следующие ее сущностные характеристики: 1). Эффективное использование индивидуальных способностей, позволяющее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность. 2). Владение профессиональными знаниями, умениями и навыками; гибкость при решении профессиональных проблем; развитое сотрудничество с коллегами. 3). Интегрированное сочетание знаний, способностей и установок, оптимальных для выполнения профессиональных функций.

Таким образом, говоря о профессиональной компетентности психологов образования, необходимо отметить, что их профессиональная компетентность включает в себя систему общих и специальных психолого-педагогических знаний и умений, необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности; экономико-управленческую и правовую подготовку, позволяющую исполнять самим и готовить воспитанников к исполнению различных социальных ролей; сформированное целостное профессиональное мышление и сознание, обуславливающие успешность творческой психолого-педагогической деятельности.

Принцип профессиональной компетентности — один из главных этических принципов работы психолога образования. Подразумевается, что специалист осознает степень своей компетентности и ограниченность средств изучения ученика и влияния на него.

Психологи, выпускники вуза должны продемонстрировать высокий уровень знаний и умений в следующих компетенциях: диагностическая оценка потребности психологической деятельности в учреждении; межличностное общение, сотрудничество, совещательность, определение границ компетенции; психологические и образовательные принципы, организация системной структуры психологической деятельности в учреждении образования; превентивные и коррекционные воздействия, способствующие повышению психологической и социальной компетенции детей; рефлексия и оценка деятельности; владение специальной терминологией, логика, речь, формулирование рекомендаций; соблюдение правовых и этических принципов.

Эти компетенции представляют собой конгломерат из стандартов, требований к уровню подготовки специалистов психологов образования и осуществляемой ими практической деятельности. Данные компетенции тесно переплетаются в ходе профессиональной подготовки психолога и в его практической деятельности.

Как уже отмечалось проблеме выявления профессионально значимых личностных качеств выпускников Вуза посвящено большое количество современных психолого-педагогических, и иных научных исследований. Выявление тех характеристик личности, которые являются профессионально значимыми для представителя конкретной профессии, предполагает анализ деятельности субъекта труда.

Сегодня университеты готовят специалистов (бакалавров), которые могут работать в сфере практической психологии образования. Что отмечено в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образо-

вание. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) - это совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования образовательными учреждениями.

При подготовке бакалавров должны быть использованы современные подходы в обучении: *системно-деятельностный* подход – который предполагает, что в основе проектирования требований к выпускникам вузов должна лежать тесная связь со сферой труда; *компетентностный подход* - подход, акцентирующий внимание на результате образования.

Компетентностный подход связан с переносом акцента с преподавателя и содержания образования на студента и ожидаемые результаты образования, что является проявлением существенного усиления направленности образовательного процесса на студента.

Компетенции и результаты образования рассматриваются как главные целевые установки в реализации ФГОС ВПО, как интегрирующие начала «модели» выпускника. Сама компетентностная модель выпускника, с одной стороны, охватывает квалификацию, связывающую будущую его деятельность с предметами и объектами труда, с другой стороны, отражает междисциплинарные требования к результату образовательного процесса.

Согласно Государственному образовательному стандарту бакалавров по направлению подготовки психолого-педагогическое образование выделяются следующие *характеристики профессиональной деятельности*:

1. Область профессиональной деятельности бакалавров включает: образование (общее, коррекционное, инклюзивное); социальную сферу; здравоохранение; культуру.

2. Объектами профессиональной деятельности бакалавров являются: обучение; воспитание; индивидуально-личностное развитие обучающихся; здоровье обучающихся; психолого-педагогическое и социальное сопровождение обучающихся, педагогов и родителей в образовательных учреждениях различного типа и вида; социализация.

3. Бакалавр по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование готовится к следующим видам профессиональной деятельности: психолого-педагогическое сопровождение дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования; психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном и инклюзивном образовании; социально-педагогическая деятельность; педагогическая деятельность в дошкольном образовании; педагогическая деятельность на начальной ступени общего образования.

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.

4. Бакалавр по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование должен решать следующие *профессиональные задачи* в соответствии с видами профессиональной деятельности:

Общие для всех видов профессиональной деятельности: реализация на практике прав ребенка; создание условий для полноценного обучения, воспитания обучающихся, взаимодействия и общения ребенка со сверстниками и взрослыми, социализация обучающихся; участие в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды в учреждении; повышение уровня психологической компетентности участников образовательного процесса; участие в междисциплинарных психолого-педагогических и социально-реабилитационных мероприятиях во взаимодействии со смежными специалистами; использование здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности; использование научно обоснованных методов и современных информационных технологий в организации собственной профессиональной деятельности; систематическое повышение своего профессионального мастерства; соблюдение норм профессиональной этики; повышение собственного общекультурного уровня; соблюдение требований охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты.

В области психолого-педагогического сопровождения дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования: проведение психологического (диагностического) обследования детей с использованием стандартизированного инструментария, включая первичную обработку результатов; проведение коррекционно-развивающих занятий по рекомендованным методикам; работа с педагогами с целью организации эффективного учебного взаимодействия детей и их общения в образовательных учреждениях и в семье; создание во внешкольной деятельности благоприятных условий для развития творческих возможностей каждого ребенка; помощь школьникам в процессе профессиональной ориентации и профессионального самоопределения; участие в разработке индивидуальных траекторий развития детей и подростков.

В области психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в специальном и инклюзивном образовании: проведение дифференциальной диа-

гностики для определения типа отклонений; проведение психологического обследования детей с сенсорными, речевыми и двигательными нарушениями разного возраста с использованием рекомендованного инструментария, включая первичную обработку результатов и умение формулировать психологическое заключение; проведение занятий с обучающимися по утвержденным рекомендованным коррекционным программам; работа с педагогами и родителями с целью организации эффективных учебных взаимодействий детей с ОВЗ и их общения в образовательных учреждениях и в семье; создание благоприятной и психологически комфортной социальной среды с привлечением родителей и членов семьи здоровых детей и детей с ОВЗ.

В области социально-педагогической деятельности: осуществление комплекса мероприятий по социальной защите обучающихся из числа детей-сирот и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, включая взаимодействие социальных институтов; организация комплекса мероприятий по развитию и социальной защите обучающихся в образовательном учреждении и по месту жительства; организация социально полезных видов деятельности обучающихся, развитие социальных инициатив, социальных проектов;

выявление потребностей, проблем, конфликтных ситуаций и отклонений в поведении обучающихся, выявление и развитие их интересов; формирование у обучающихся профессионального самоопределения и навыков поведения на рынке труда; организация посредничества между обучающимися и социальными институтами.

В области педагогической деятельности в дошкольном образовании: осуществление процесса обучения и воспитания в соответствии с основной общеобразовательной программой дошкольного образования с использованием психологически обоснованных методов обучения и воспитания, ориентированных на развитие игровой деятельности; создание оптимальных условий адаптации детей к дошкольным образовательным учреждениям; обеспечение охраны жизни и здоровья детей в образовательном процессе; работа по обеспечению совместно с другими специалистами (психологом, логопедом, педиатром) и семьей готовности ребенка к обучению в общеобразовательном учреждении.

В области педагогической деятельности на начальной ступени общего образования: реализация в учебном процессе образовательных программ начального общего образования с использованием современных психолого-педагогических методов, ориентированных на формирование и развитие учебной деятельности обучающихся; создание оптимальных условий для адаптации обучающихся к начальному периоду учебной деятельности; интеллектуальное, личностное и нравственное развитие обучающихся в процессе формирования учебной деятельности; взаимодействие с педагогами, администрацией образовательного учреждения и родителями в целях развития обучающихся с учетом возрастных норм; формирование у обучающихся учебно-познавательной мотивации и умения учиться как необходимого результата их подготовки к освоению образовательной программы основного общего образования.

При подготовке бакалавров должны быть определены возможности вуза в формировании общекультурных и профессиональных компетенций выпускников (таблица 1) (компетенций социального взаимодействия, самоорганизации и самоуправления, практического применения полученных умений). В вузе должна быть сформирована социокультурная среда, созданы условия, необходимые для всестороннего профессионального и личностного развития.

Таблица 1

Содержание общекультурных и профессиональных компетенций бакалавра по направлению подготовки психолого-педагогическое образование

| Компетенции | Содержание компетенций |
|---------------------------------|--|
| Общекультурные компетенции (ОК) | <p>способен использовать в профессиональной деятельности основные законы развития современной социальной и культурной среды (ОК-1);</p> <p>владеет историческим методом и умеет его применять к оценке социокультурных явлений (ОК-2);</p> <p>владеет моральными нормами и основами нравственного поведения (ОК-3);</p> <p>готов использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-4);</p> <p>способен последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли, владеет русским литературным языком, навыками устной и письменной речи, способен выступать публично и работать с научными текстами (ОК-5);</p> <p>готов использовать знания иностранного языка для общения и понимания специальных текстов (ОК-6);</p> <p>владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>информации; имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией; осознает сущность и значение информации в развитии современного общества, способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-7); способен учитывать этнокультурные и конфессиональные различия участников образовательного процесса при построении социальных взаимодействий (ОК-8); способен понять принципы организации научного исследования, способы достижения и построения научного знания (ОК-9); владеет средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, готов к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (ОК-10); выполняет требования гигиены, охраны труда; способен формировать навыки здорового образа жизни и безопасной образовательной среды с учетом требования гигиены и охраны труда, владеет основными методами защиты работников, обучающихся и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-11).</p> |
| <p>Профессиональные компетенции (ПК)</p> | |
| <p>Общие для всех видов профессиональной деятельности (ОПК)</p> | <p>индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях (ОПК-1); готов применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях (ОПК-2); готов использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов (ОПК-3); готов использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для обучающихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов (ОПК-4); готов организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую (ОПК-5); способен организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды (ОПК-6); готов использовать знание нормативных документов и знание предметной области в культурно-просветительской работе (ОПК-7); способен понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики (ОПК-8); способен вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социо-культурной ситуации развития (ОПК-9); способен принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач (ОПК-10); готов применять в профессиональной деятельности основные международные и отечественные документы о правах ребенка и правах инвалидов (ОПК-11); способен использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности, учитывать риски и опасности социальной среды и образовательного пространства (ОПК-12).</p> |
| <p>В деятельности по психолого-педагогическому сопровождению дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования (ПКПП)</p> | <p>способен организовать совместную и индивидуальную деятельность детей в соответствии с возрастными нормами их развития (ПКПП-1); готов применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПКПП-2); способен осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики (ПКПП-3); способен к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий (ПКПП-4); способен осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам психического развития детей (ПКПП-5); способен эффективно взаимодействовать с педагогами образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития детей в игровой и учебной деятельности (ПКПП-6); способен выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка (ПКПП-7); способен формировать психологическую готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности (ПКПП-8); готов руководить проектно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПКПП-9); способен использовать и составлять профессиограммы для различных видов профессиональной деятельности (ПКПП-10);</p> |

| | |
|--|--|
| | способен проводить консультации, профессиональные собеседования, тренинги для активизации профессионального самоопределения обучающихся (ПКПП-11). |
| В области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в специальном и инклюзивном образовании (ПКСПП) | способен организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с разными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями (ПКСПП-1); готов применять рекомендованные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПКСПП-2); способен осуществлять сбор и первичную обработку информации об истории развития и заболевания детей с ограниченными возможностями здоровья разного типа (ПКСПП-3); способен контролировать стабильность своего эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ и их родителями (ПКСПП-4); способен осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам особенностей психического развития детей с разными типами нарушенного развития (ПКСПП-5); способен эффективно взаимодействовать с педагогами коррекционного образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития обучающихся в коммуникативной, игровой и учебной деятельности (ПКСПП-6); способен собрать и подготовить документацию о ребенке для обсуждения его проблем на психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательного учреждения (ПКСПП-7). |
| В социально-педагогической деятельности (ПКСП) | готов к организации мероприятий по развитию и социальной защите обучающегося (ПКСП-1); способен к выявлению интересов, трудностей, проблем, конфликтных ситуаций и отклонений в поведении обучающихся (ПКСП-2); умеет составлять программы социального сопровождения и поддержки (ПКСП-3); способен участвовать в разработке и реализации социально ценной деятельности обучающихся, развитии социальных инициатив, социальных проектов (ПКСП-4); готов выстраивать профессиональную деятельность на основе знаний об устройстве системы социальной защиты детства (ПКСП-5); владеет методами социальной диагностики (ПКСП-6); способен выступать посредником между обучающимся и различными социальными институтами (ПКСП-7). |
| В педагогической деятельности в дошкольном образовании (ПКД) | способен организовать игровую и продуктивные виды деятельности детей дошкольного возраста (ПКД-1); готов реализовывать профессиональные задачи образовательных, оздоровительных и коррекционно-развивающих программ (ПКД-2); способен обеспечить соответствующее возрасту взаимодействие дошкольников в детских видах деятельности (ПКД-3); готов обеспечить соблюдение педагогических условий общения и развития дошкольников в образовательном учреждении (ПКД-4); способен осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях дошкольников, проявляющихся в образовательной работе и взаимодействии со взрослыми и сверстниками (ПКД-5); способен осуществлять взаимодействие с семьей, педагогами и психологами образовательного учреждения по вопросам воспитания, обучения и развития дошкольников (ПКД-6). |
| В педагогической деятельности на начальной ступени общего образования (ПКНО) | способен организовать на уроках совместную и самостоятельную учебную деятельность, деятельность младших школьников, направленную на достижение целей и задач реализуемой образовательной программы (ПКНО-1); способен проводить диагностику уровня освоения детьми содержания учебных программ с помощью стандартных предметных заданий, внося (совместно с методистами) необходимые изменения в построение учебной деятельности (ПКНО-2); способен участвовать в построении и изменении индивидуальной образовательной траектории обучающегося (ПКНО-3); готов создавать условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в школе (ПКНО-4); готов организовать индивидуальную и совместную учебную деятельность обучающихся, основанную на применении развивающих образовательных программ (ПКНО-5); готов во взаимодействии с психологом проводить комплекс мероприятий по профилактике трудностей адаптации детей к освоению образовательных программ основного общего образования (ПКНО-6); готов осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в учебной работе и в общении со сверстниками (ПКНО-7); способен эффективно взаимодействовать с родителями, педагогами и психологами образовательного учреждения по вопросам воспитания, обучения и развития учеников (ПКНО-8). |

Таким образом, мы видим, особенность стандартов нового поколения состоит в реализации идей компетентностного подхода. Происходит перенос акцента с преподавателя и содержания дисциплины («подход, сфокусированный на преподавателе») на студента, и ожидаемые результаты образования («подход, сфокусированный на студенте») является проявлением существенного усиления направленности образовательного процесса на студента как отражение важнейшей из мировых тенденций в развитии высшего профессионального образования.

The article deals with the essence of concepts «competence» and «professional competence». The article defines the structure and content of «professional competence» of psychologists of education. The article analyzes «common cultural» and «professional competencies» of psychologists of education and federal state educational standard to the line of training «psychology – pedagogical education» (baccalaureate).

The key words: professional competence, competencies, psychologist of education, professional competences of psychologists of education.

Список литературы

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н.Введенский. Педагогика. 2003. №10. С. 51-55.
2. Гришанова Н.А. Развитие компетентности специалистов как важнейшее направление реформирования профессионального образования /Н.А. Гришанова // Квалиметрия в образовании: методология и практика: материалы X Симпозиума. Кн.6. М.: Изд-во Исслед. центра проблем качества подготовки специалистов, 2002.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.
4. Исаев В.А. Образование взрослых: компетентностный подход: монография / В.А.Исаев. Великий Новгород, 2005.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина. М., 1990.
6. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К.Маркова. М., 1993.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. М., «Когито-Центр», 2002.
9. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20-26.
10. Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 050400 Психолого-педагогическое образование.
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В.Хуторской. Народное образование. 2003. № 2. С. 58-64

Об авторах

Мельников С.Л. – кандидат педагогических наук, профессор Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского, bryanskgu@mail.ru

Карнеева О.А. – кандидат психологических наук, доцент Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского, karneeva.olga@yandex.ru

УДК 37.013.42

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ СЕЛЬСКОЙ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЙ КООПЕРАЦИИ ЛИПЕЦКОЙ ОБЛАСТИ

С.Л. Подкутова

В статье представлен опыт реализации социально-педагогической функции сельской потребительской кооперации Липецкой области. Показано, что государство может рассматривать потребительскую кооперацию как потенциальный социально-педагогический ресурс социального развития села.

Ключевые слова: потребительская кооперация, сельский социум, социально-педагогические функции, опыт социально-педагогической деятельности, социально-педагогическая миссия потребительской кооперации

В условиях новой российской реальности модернизация страны, выдвинутая Президентом РФ в качестве общенациональной задачи, требует поиска инноваций, нестандартных решений в развитии реги-

онов России, научно-инновационном развитии Российской Федерации. Поставленная задача диктует необходимость повышения значимости социальной педагогики как науки и практической деятельности различных социальных институтов, призванной объединить их инновационный потенциал в решении актуальных социально-педагогических проблем человека и социума, в повышении качества жизни людей.

Для Российской Федерации особое значение имеет модернизация сельского социума, где проживает 26,7% населения. Этот сектор должен стать важной сферой трудоузанятости значительной части населения страны, базой развития агропромышленного комплекса, призванного обеспечить продовольственную независимость и безопасность государства.

В новых условиях развития многоукладных форм хозяйствования на селе потребительская кооперация становится ведущим сектором социальной экономики. Возможность участвовать в социальном преобразовании общества посредством сочетания хозяйственной и социальной деятельности – одна из ее сильных сторон и особенностей, отличающая потребительскую кооперацию от различных коммерческих структур и других субъектов рынка. Важно, что прибыль от коммерческой деятельности организаций потребительской кооперации направляется не только на развитие хозяйственной деятельности, но и на реализацию широких социальных целей.

Далеко не случайно А.В. Чайнов, теоретик и активный участник кооперативного движения прошлого, высоко оценивал как экономическую, так и социальную, культурно-просветительскую составляющую потребительской кооперации, подчеркивал её преобразующее влияние на жизнь села. В статье «Что такое аграрный вопрос?» А.В. Чайнов отмечал: «Крестьянская кооперация покрыла собой нашу деревню и переродила её. Стал развитее и культурнее наш крестьянин...» [3, с.9]. «На службу всему населению она поставила всеохватывающую деятельность по созданию домов культуры, народных театров, клубов, библиотек, читален, организации лекций и бесед, культурно-оздоровительных и образовательных мероприятий» [1, с. 214].

Современная потребительская кооперация, располагая большим опытом хозяйственной работы на селе, высококвалифицированными кадрами, достаточно развитой социально-экономической базой, мощной сетью учебных заведений для подготовки специалистов, сегодня может рассматриваться государством как потенциальный социально-педагогический ресурс социального развития села.

В Концепции развития потребительской кооперации Российской Федерации до 2015 года, разработанной Центросоюзом РФ, подчёркивается, что потребительская кооперация может стать серьёзной силой не только в достижении индивидуальных целей потребителей, работников системы потребкооперации и пайщиков, укреплении их личного благосостояния и социальной защищённости, но и в реализации общегосударственных задач, приоритетных национальных проектов «Развитие АПК», «Образование», «Доступное жильё» [2].

Опыт Липецкой области показывает, что потребительская кооперация, выполняя социально-педагогические функции, может стать важнейшим инновационным ресурсом модернизации сельского социума, развития многоукладной экономики села, фактором решения социальных проблем сельских жителей.

Сегодня во всех 18 районах Липецкой области функционирует потребительская кооперация. Её организации обслуживают 6 городских и 299 сельских поселений. Многоотраслевая хозяйственная деятельность потребительской кооперации области осуществляется в основном в сельской местности и включает такие отрасли, как промышленность, заготовки, торговля, общественное питание, предоставление социальных услуг.

Потребительская кооперация имеет широкую сеть предприятий: магазины, палатки, киоски, автомагазины, лавки на дому (для жителей малых сельских населённых пунктов). В 2010 году Липецкий областной потребительский союз по договорам с муниципальными районами осуществлял развозную торговлю в 473 села области (частота завоза 1 раз в неделю). С учетом малочисленности многих населенных пунктов потребкооперация области внедряет приемлемые формы организации торговли. К примеру, в селе Вершина Тербунского района, где проживает всего 38 жителей, действует организованная потребительским обществом «Меркурий» лавка на дому. Отметим, что 35,5% товаров в магазинах потребительской кооперации – товары собственного производства жителей села.

Потребительская кооперация Липецкой области обладает разнообразным опытом социально-педагогической деятельности. Интересен опыт работы сельских магазинов, которые в большинстве районов являются не только торговыми точками, но и информационными, и даже общественными центрами.

Потребительская кооперация области реализует на селе различные виды услуг: бытовые (ремонт и пошив одежды и обуви, техническое обслуживание радио-электронной аппаратуры, ремонт и изготовление металлоизделий); производственные (забой скота и птицы, переработка зерна, сушка овощей и плодов); сельскохозяйственные (вспашка земли, обработка садов, ремонт сельхозтехники, ветеринарные услуги); транспортные, услуги по хранению сельскохозяйственных продуктов, услуги общественного питания (изго-

товление кулинарных и кондитерских изделий по заказам, обслуживание банкетов, вечеров).

В числе основных направлений социально-педагогической деятельности сельской потребительской операции области отметим следующие:

– создание новых рабочих мест (за последние пять лет (с 2006 по 2010 годы) в районах Липецкой области было открыто 565 новых рабочих мест, преимущественно в малых городах и крупных сёлах);

– подготовка кадров рабочих профессий, таких, как «заготовитель сельскохозяйственной продукции и сырья», «повар», «продавец продовольственных товаров», «продавец непродовольственных товаров», «кассир».

– профессиональная подготовка кадров специалистов системы потребительской операции (за последние пять лет в системе профессионального кооперативного образования подготовлено 1261 специалист среднего профессионального образования, 1619 специалистов высшего профессионального образования);

– материальная помощь пайщикам, финансовая поддержка в развитии социальной инфраструктуры села (за последние пять лет по системе Липецкого облпотребсоюза на социальную миссию израсходовано средств на сумму 44582 тыс. руб.);

– организация досуга населения (проведение праздничных мероприятий, ярмарок, выставок-продаж предметов народного творчества; обеспечение торговой деятельностью мероприятий, проводимых в районах; организация дискотек).

Социальная миссия потребительской кооперации по экономической поддержке сельского населения реализуется в таких формах, как: доставка социально-значимых товаров в отдалённые населённые пункты; содержание планово-убыточных магазинов; обслуживание (чаще в кредит) бюджетных организаций – школ, детских домов, больниц; товарный кредит населению – содействие развитию личных подсобных хозяйств населения и др. При этом потребительские общества несут значительные расходы, которые не берут на себя частные предприниматели.

Бесспорно, в реализации социально-педагогических функций сельской потребительской кооперации значительную роль играют социально-педагогические инициативы областного потребительского союза и районных потребительских обществ, личность их руководителей, поддержка местных органов власти. В области немало примеров инициативной деятельности руководителей районных потребительских обществ. К примеру. Председатель Задонского районного потребительского общества стал инициатором соревнований по рыбной ловле среди работников и пайщиков райпо, что позволяет объединять сельских жителей, в основном мужчин, на основе общих интересов. В посёлке Тербуны Тербунского района открыто кафе «Колос» с караоке, в Грязинском районе открыта закусочная в селе Карамышево, в которой есть музыкальный центр, караоке, настольный теннис, что даёт возможность организовать культурный досуг сельской молодёжи. В Краснинском районе райпо финансово поддерживает районную футбольную команду, что позволяет обеспечить полезную занятость молодёжи, формирует интерес к спорту, здоровому образу жизни.

Результаты социально-педагогического исследования по изучению развития социально-педагогического потенциала системы потребительской кооперации в условиях сельского социума, проведённого в 15 районах Липецкой области в 2011 г. и охватившего опросом руководителей районных потребительских обществ, показали, что районные потребительские общества:

– участвуют в социальном обустройстве сельских территорий, на что указали 67% респондентов;

– уделяют внимание досуговой деятельности своих работников; по оценкам респондентов 40% потребительских обществ занимаются этим постоянно, 60% – иногда;

– уделяют внимание вопросам досуга сельского населения района, по оценкам респондентов 40% потребительских обществ занимаются этим постоянно, 53% – иногда;

– уделяют внимание вопросам социальной защиты населения (пайщикам, работникам райпо и членам их семей постоянно оказывают помощь 75% потребительских обществ, иногда – 25%; жителям поселения, а именно, инвалидам постоянно оказывают помощь 33% потребительских обществ, иногда – 54%; ветеранам войны и труда постоянно оказывают помощь 60% потребительских обществ, иногда – 40%; многодетным семьям постоянно оказывают помощь 33% потребительских обществ, иногда – 67%; малоимущим семьям постоянно оказывают помощь 20% потребительских обществ, иногда 40%: всегда – 20%, иногда – 40%);

– осуществляют сотрудничество с общеобразовательными муниципальными учреждениями в таких формах как финансовая поддержка, проведение ремонтных работ, совместное проведение культурно-досуговых мероприятий, участие в профессиональной социализации сельской молодёжи, на что указали 80% респондентов;

– содействуют трудоустройству сельской молодёжи, в том числе школьников в летний период, на что указали 90% респондентов;

– оказывают молодёжи поддержку в целях привлечения к работе в организации (66% потребительских обществ реализуют целевое направление молодежи с полным или частичным возмещением затрат на обучение в кооперативном вузе; 40 % потребительских обществ осуществляют единовременные материальные выплаты; 13% потребительских обществ оказывают содействие в решении жилищно-коммунальных проблем)

Проведенное исследование показало: 46,3% руководителей оценивают состояние потребительской кооперации своего района как стабильное, 33,3% – считают, что потребительская кооперация района работает в режиме развития и 20,4% – отмечают её упадок.

Таким образом, обладая существенным экономическим потенциалом, современная система потребительской кооперации России, как некоммерческая организация, продолжает выполнять и социальные функции, участвуя в развитии инфраструктуры села, в создании новых рабочих мест, в организации досуга населения, в развитии народных и хозяйственных промыслов, в оказании социальной помощи сельскому населению, социальным учреждениям (дошкольным, школам, больницам), но с каждым годом ограничивая их объём.

Сегодня в современной социально-педагогической практике имеют место следующие противоречия между:

- потребностями изменившейся социально-экономической ситуации на селе и целями, задачами, содержанием социально-педагогической деятельности системы потребительской кооперации России;
- имеющимися у системы потребительской кооперации России историческим опытом, ресурсами и неразработанностью научно-теоретических механизмов их реализации;
- возможностью потребительской кооперации решать социально-педагогические проблемы в сельском социуме и отсутствием специально-подготовленных кадров в системе потребительской кооперации;
- существующим у кооперативного образования потенциалом в реализации социально-педагогических функций в сельском социуме и отсутствием действенных механизмов его использования.

За последние 20 лет в потребительской кооперации России произошли глобальные изменения. Созданы предприятия новых форм собственности, обновлено торговое и информационное обслуживание населения, расширены производственные мощности предприятий, сферы бытовых услуг. Потребительская кооперация участвует в государственной программе поддержки малого бизнеса. Обновляясь в экономическом плане, потребительская кооперация, в тоже время, катастрофически теряет свои позиции в организации социально-педагогической деятельности с населением.

Несмотря на то, что социально-педагогическая миссия потребительской кооперации огромна, в настоящее время её педагогический потенциал в целом утрачивается. Нарушена взаимосвязь федерального центра – Центросоюза России и областных потребительских союзов, взаимодействие кооперативных образовательных учреждений России. Снизилась интеграция самих образовательных учреждений и потребительских обществ на местах. Не востребованы современной потребительской кооперацией идеи исторического опыта в области социальной поддержки сельского населения. Утрачивается преемственность в подготовке кадров, их воспроизводстве, в опыте работы потребительских обществ. Девальвируются ценности, принципы, традиции, этика и культура социально-педагогической деятельности потребительских обществ, необходимые для их развития.

Возрастает потребность по-новому осмыслить функциональное назначение системы потребительской кооперации в современном российском обществе, поскольку она как социальный институт, опираясь на свой внутренний потенциал, призвана выполнять социально-педагогическую функцию в сельском социуме.

Современная система потребительской кооперации России, развиваясь в русле мировых тенденций, не может игнорировать принятые Международным Кооперативным Альянсом кооперативные принципы (одним из которых является забота об обществе), а также ценности, такие как взаимная помощь, демократия, равенство, справедливость и солидарность, реализовать которые можно только на педагогической основе.

Анализ исторических исследований по проблемам потребительской кооперации (Вахитов К.И., Гагиева А.К., Гибнер Н.П., Козлова Е.Н., Меркулов А.В., Тотомиянц В.Ф., Туган-Барановский М.И., Файн Л.Е., Хейсин М.Л., Хижняков С.С., Чаянов А.В.) показал, что, начиная с конца XIX века, на всех исторических этапах жизни российского общества, потребительская кооперация России играла важнейшую роль в социально-экономическом развитии села, выполняя не только хозяйственные задачи, но и социально-культурные функции, удовлетворяя культурно-просветительные, образовательные потребности сельского населения. Содержание данной деятельности в различные исторические периоды определялось существующими социально-экономическими, политическими, социокультурными потребностями страны. Многие исторические идеи социально-педагогической деятельности сельской потребительской кооперации не утратили своей актуальности и сегодня. Осмысление

богатейшего опыта досоветского периода социально-педагогической деятельности потребительской кооперации является сегодня особенно актуальным, ибо социально-экономические условия ее развития во многом схожи с досоветским периодом развития страны.

Огромное преимущество современной потребительской кооперации заключается в том, что она берёт на себя часть функций государства – социальную поддержку сельского населения, – что объективно накладывает на государство обязанность оказывать поддержку кооперации для выравнивания её позиций на рынке образования, труда и услуг. Даже царское правительство на всех этапах становления кооперации не оставалось безучастным к ней, видя в кооперативной организации способ уменьшения социальной напряжённости в сельских сообществах, средство решения части социальных задач, которые государство не способно взять на себя.

Сегодня, когда значительная часть сельского населения живёт в ограниченных материальных условиях, в условиях бедности и даже нищеты, укрепление взаимодействия потребительской кооперации с органами государственного управления на федеральном, региональном и местном уровнях должно стать приоритетным направлением модернизации аграрно-сельского сектора страны.

Проведённые нами исследования позволяют утверждать: процесс развития социально-педагогического потенциала системы потребительской кооперации как условие обновления российского села может быть эффективным, если:

- социально-педагогическая деятельность системы потребительской кооперации станет социальным заказом государства и общества;
- ведущая роль в его развитии будет принадлежать профессионально педагогическому сообществу – образовательным учреждениям системы потребительской кооперации;
- сельская молодёжь в процессе профессионального самоопределения будет включена в социально-экономическую, социально-педагогическую деятельность системы потребительской кооперации посредством профессиональных проб, социальных и образовательных практик;
- содержание профессиональной подготовки кадров для системы потребительской кооперации обогатится их социально-педагогической компонентой;
- воспитательно-образовательное пространство сельского социума станет основой для интеграции системы потребительской кооперации с другими социальными институтами (образованием, культурой, семьёй).

The article touches upon the methods of realization of social and pedagogical function of the rural consumer cooperative in Lipetsk region. It brings home the idea that the state may regard consumer cooperative as a potential social and pedagogical resource of the social development of the rural community.

The key words: Consumer cooperative, rural community, social and pedagogical function, experimental social and pedagogical activity, the social and pedagogical mission of consumer cooperative

Список литературы

1. Бондаренко Н.В., Кушчетеров Р.М., Кочкарова З.Р. История и теория кооперации: Учебник для студентов кооперативных вузов / Под общ. ред. Кушчетерова Р.М. Ставрополь: Ставропольский кооперативный институт, 1998, 312 с.
2. Концепция развития потребительской кооперации Российской Федерации до 2015 года // Деловой вестник. 2008. №4. С. 4-32
3. Чаянов А.В. Что такое аграрный вопрос. М., 1917. 64с

Об авторе

Подкутова С.Л.- кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета экономики и товароведения Липецкого института кооперации (филиала) Белгородского университета кооперации, экономики и права.

УДК 371.121 (075.8)

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В.А. Поздняков

В статье рассматривается анализ эмпирических данных педагогического эксперимента по апробации системы управления качеством подготовки педагогических кадров на основе технологии Cloud Computing. Статистическая обработка опытных данных осуществляется в специализированной среде R.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, интегральная компетентность, тест Шапиро-Уилка, уровень подготовки.

Рассмотрим педагогический эксперимент по апробации системы управления качеством подготовки будущих педагогов профессионального обучения на базе Брянского государственного университета им. акад. И.Г. Петровского.

Сущность проблемы эксперимента лежит в двух аспектах: а) технология мониторинга и контроля процесса подготовки будущих педагогических кадров. Здесь значимыми позициями являются использование современной теории тестов и автоматизация процедур контроля на базе теории нечетких множеств и достижений современных информационных технологий; б) технология поддержки процессов подготовки будущих педагогов профессионального обучения в контексте организации образовательной деятельности студентов, акцент в которой должен быть смещен на процессы учения. Естественно, поддержка учебного процесса должна, и в этом случае, базироваться на наиболее актуальных в контексте эффективности современных информационных технологиях.

Объект эксперимента: оценивание качества подготовки будущих педагогов профессионального обучения в высшем учебном заведении.

Предмет эксперимента: система адаптивного управления качеством подготовки будущих педагогических кадров на базе современных информационных технологий.

Цель эксперимента – выявить эффективность системы адаптивного управления качеством подготовки будущих педагогов профессионального обучения по сравнению с традиционной системой.

Для реализации цели эксперимента были поставлены следующие задачи:

1. Разработать содержание этапов опытно-экспериментальной работы.
2. Провести констатирующий эксперимент с целью фиксации уровней формирования критериев структурного и процессного компонентов, а также критерия "Интегральная компетентность".
3. Организовать формирующий эксперимент с целью мониторинга процессов формирования критериев качества подготовки будущих педагогов профессионального обучения в условиях использования современных информационных технологий.
4. Определить эффективность системы адаптивного управления качеством подготовки будущих педагогических кадров по уровню сформированности структурного, процессного компонентов и интегрального критерия.
5. Разработать рекомендации по внедрению спроектированной системы управления качеством подготовки студентов в структуру высшего учебного заведения.

Педагогический эксперимент проводился в период с 2005 по 2012 годы и подразделялся на субэксперименты, осуществляющиеся в течение учебного года, т.е. первый субэксперимент был проведен в течении 2005-2006 учебного года; второй – 2006-2007 учебного года и т.д. Всего было организовано и проведено семь субэкспериментов. Суммарное количество студентов, принявших участие в них, составило более 800 человек.

Нами использовался параллельный субэксперимент по системе А. Стауффера (A. Stouffer, 1950), который моделировался схемой идентичных групп, предусматривающей организацию двух максимально одинаковых по определенным параметрам учебных групп. В одной из групп применяется экспериментальный метод управления качеством подготовки студентов (экспериментальная группа), в другой – традиционные методы контроля (контрольная группа). При этом процесс мониторинга качества подготовки студентов осуществляется одновременно в обеих группах.

Заметим, что в данной модели субэксперимента неуправляемые факторы будут оказывать воздействие, как на студентов экспериментальной группы, так и на студентов контрольной группы, причем оно будет примерно одинаковым. И, как следствие, статистические различия диагностируемых показателей будут детерминированы именно экспериментальным фактором.

Педагогический субэксперимент в контексте оценивания результатов был разбит на три этапа:

констатирующий, формирующий и оценочный.

Цель констатирующего этапа – это фиксирование начального уровня подготовки будущих педагогов профессионального обучения. В рамках рассматриваемого этапа также осуществлялись пилотные проекты отдельных методов диагностики, формировался массив эмпирических данных для первичного анализа и дальнейшего сравнительного анализа.

Методы диагностики, применяемые на констатирующем этапе педагогического эксперимента – это анкетирование, тестирование, выполнение контрольных заданий.

Формирующий и оценочный этапы с аналитической точки зрения были совмещены. Целью их стала проверка эффективности и апробация разработанной системы управления качеством подготовки будущих педагогических кадров на базе современных информационных технологий. Методы диагностики, используемые на завершающем этапе педагогического эксперимента – это выполнение учебных и профессиональных заданий, анкетирование и тестирование. В ходе проведения педагогического эксперимента осуществлялась фиксация уровней сформированности критериев качества подготовки студентов обеих групп, которые объединялись в расчетные таблицы с целью последующего получения агрегатных данных об итогах исследовательской работы.

Представим результаты педагогического субэксперимента 2005-2006 учебного года. Для проведения исследования были организованы две группы студентов – экспериментальная и контрольная, численностью 54 и 61 студент соответственно.

Констатирующий этап. Рассчитаем критерий "Интегральная компетентность" посредством мультипликативной свертки структурного и процессного компонентов (табл. 1-2).

Таблица 1.

Числовые значения критерия "Интегральная компетентность" (экспериментальная группа)

| | | | | | | | | |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 0.5487 | 0.4866 | 0.5876 | 0.4446 | 0.2726 | 0.5310 | 0.5207 | 0.1542 | 0.3347 |
| 0.2717 | 0.4683 | 0.4306 | 0.5666 | 0.6745 | 0.2082 | 0.2393 | 0.4214 | 0.5746 |
| 0.6887 | 0.3895 | 0.5344 | 0.5948 | 0.0730 | 0.2335 | 0.6069 | 0.3217 | 0.1250 |
| 0.3513 | 0.4258 | 0.2480 | 0.3729 | 0.5460 | 0.6396 | 0.3598 | 0.2543 | 0.4422 |
| 0.2719 | 0.4688 | 0.7225 | 0.4502 | 0.3617 | 0.5594 | 0.2213 | 0.6240 | 0.4783 |
| 0.4579 | 0.5009 | 0.2724 | 0.3955 | 0.8573 | 0.5984 | 0.3208 | 0.2227 | 0.5513 |

Таблица 2.

Числовые значения критерия "Интегральная компетентность" (контрольная группа)

| | | | | | | | | |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 0.5641 | 0.2632 | 0.6401 | 0.5631 | 0.2366 | 0.4658 | 0.4499 | 0.6483 | 0.1009 |
| 0.4351 | 0.2079 | 0.3366 | 0.3264 | 0.6398 | 0.1202 | 0.5598 | 0.4927 | 0.1664 |
| 0.6922 | 0.3338 | 0.4731 | 0.5522 | 0.4617 | 0.4391 | 0.5527 | 0.4332 | 0.5132 |
| 0.5307 | 0.3601 | 0.3366 | 0.4820 | 0.2094 | 0.7615 | 0.3663 | 0.6598 | 0.2402 |
| 0.2711 | 0.3333 | 0.2927 | 0.6225 | 0.3709 | 0.2633 | 0.3282 | 0.5732 | 0.5403 |
| 0.8320 | 0.5045 | 0.4868 | 0.5365 | 0.6541 | 0.3294 | 0.2223 | 0.5422 | 0.5278 |
| 0.4145 | 0.3832 | 0.2340 | 0.4547 | 0.6450 | 0.2437 | 0.4783 | | |

Далее проведем обработку экспериментальных данных в статистической среде R [1, 2].

а) Проверка гипотезы о нормальном распределении данных. Анализ эмпирических данных будем осуществлять с мерой надежности 95%.

При вводе массива данных студентов экспериментальной группы в статистическую среду R, получаем $p\text{-value} = 0,8906$ (рис. 1). При уровне значимости $\alpha = 0,05$ имеет место следующее соотношение: $\alpha < p\text{-value}$. Следовательно, нуль-гипотеза H_0 принимается и варианты случайной величины X распределены по нормальному закону.

```

R Console
> X <- c(0.3513, 0.4688, 0.2719, 0.4579, 0.4258, 0.2480, 0.2724, 0.5009,
+ 0.7225, 0.3729, 0.4502, 0.3955, 0.5460, 0.3617, 0.8573, 0.5594, 0.6396,
+ 0.6240, 0.2213, 0.5513, 0.3598, 0.3208, 0.2227, 0.2543, 0.4783, 0.4422,
+ 0.5984, 0.6887, 0.4866, 0.5344, 0.3895, 0.5948, 0.0730, 0.2335, 0.6069,
+ 0.3217, 0.1250, 0.5876, 0.4306, 0.5746, 0.3347, 0.1542, 0.4214, 0.2393,
+ 0.5487, 0.4683, 0.5310, 0.5666, 0.2726, 0.4446, 0.5207, 0.6745, 0.2082,
+ 0.2717)
> shapiro.test(X)

      Shapiro-Wilk normality test

data:  X
W = 0.9887, p-value = 0.8906

```

Рисунок 1. Тест Шапиро-Уилка по данным экспериментальной группы

Аналогичные вычисления произведем для выборки Y случайных величин контрольной группы. Имеем уровень значимости $\alpha = 0,05$; $p\text{-value} = 0,6714$. Следовательно, выборка Y также распределена по нормальному закону.

б) Сравнение математических ожиданий у нормально распределенных генеральных совокупностей. Используем t-тест Стьюдента в предположении, что выборки случайных величин X и Y подчиняются нормальному закону и их дисперсии равны, хотя и неизвестны.

Применим к выборкам X и Y t-тест (рис. 2), полагая, что в качестве нулевой гипотезы H_0 утверждается, что генеральные совокупности имеют одинаковые математические ожидания. Альтернативная гипотеза H_1 постулирует то, что математические ожидания у распределений не равны.

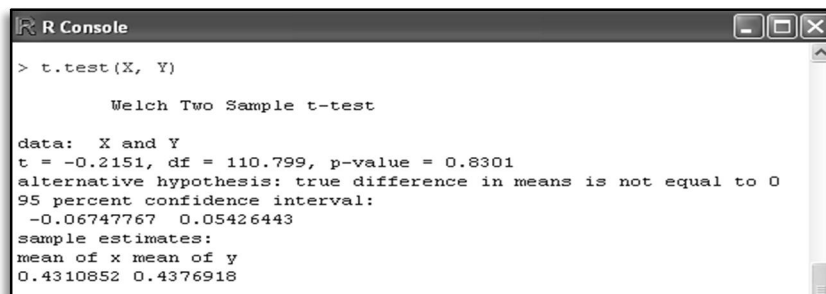


Рисунок 2. Результаты выполнения t-теста Стьюдента

Т.к. $p\text{-value} = 0,8301 > \alpha = 0,05$, то нет оснований опровергнуть нулевую гипотезу H_0 . Следовательно, математические ожидания у распределений X и Y равны.

в) Визуальная экспресс-оценка двух выборок студентов экспериментальной и контрольной групп. На заключительном шаге анализа данных критерия "Интегральная компетентность" проведем визуальную экспресс-оценку разницы между двумя выборками посредством диаграмм размахов (рис. 3).

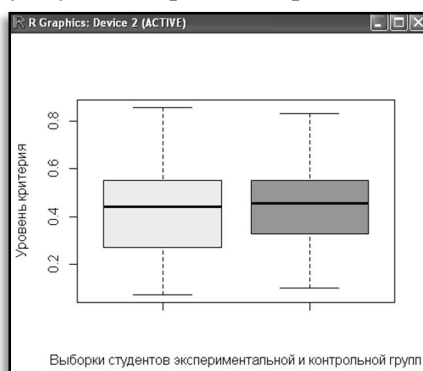


Рисунок 3. Диаграммы размаха критерия "Интегральная компетентность"

Т.к. диаграммы размаха уровней сформированности критерия "Интегральная компетентность" у студентов экспериментальной и контрольной групп перекрываются более чем на треть своей высоты, то будем считать, что исследуемые выборки достоверно не различаются.

Формирующий этап. Представим данные критерия "Интегральная компетентность" в графической форме (рис. 4).

Проведем статистический анализ расчетных данных в среде R.

а) Проверка гипотезы о нормальном распределении данных.

Исходные данные. Уровень значимости $\alpha = 0,05$. Используем тест Шапиро-Уилка.

Анализ данных в статистической среде R дает следующие результаты:

- для студентов экспериментальной группы получаем $p\text{-value} = 0,6877$;
- для студентов контрольной группы – $p\text{-value} = 0,1761$.

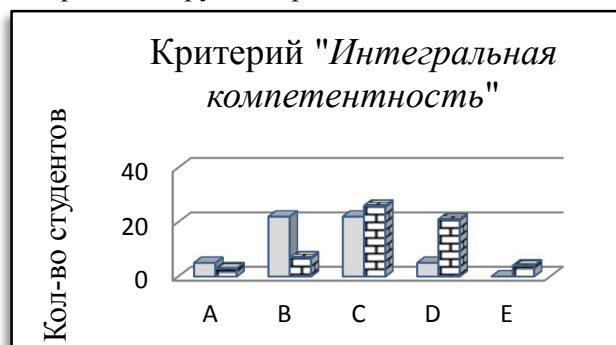


Рисунок 4. Гистограмма критерия "Интегральная компетентность"

Обозначения: ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа.

Из результатов теста Шапиро-Уилка следует принятие нулевой гипотезы H_0 . Таким образом, случайные величины X и Y распределены по нормальному закону.

б) Сравнение математических ожиданий у нормально распределенных генеральных совокупностей.

Применив t-тест Стьюдента к выборкам случайных величин X и Y , получаем следующие результаты (рис. 5).

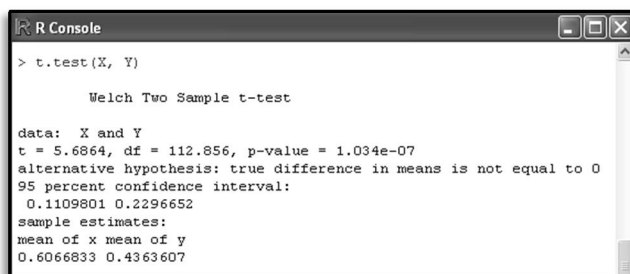


Рисунок 5. Результаты выполнения t-теста Стьюдента

Т.к. $p\text{-value} = 1,034e-07 < \alpha$, то нулевая гипотеза H_0 отвергается, а альтернативная гипотеза H_1 принимается, что означает следующее: математические ожидания у распределений X и Y значительно различаются.

в) Визуальная экспресс-оценка двух выборок студентов экспериментальной и контрольной групп реализуется посредством диаграмм размахов (рис. 6).

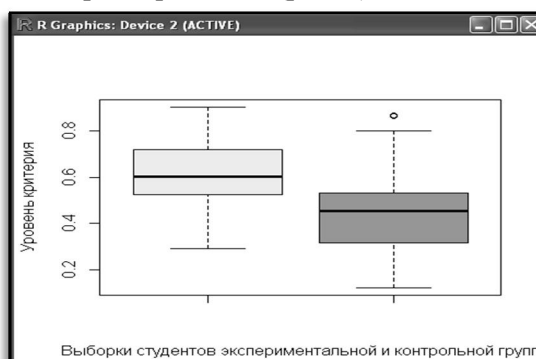


Рисунок 6. Диаграммы размаха критерия "Интегральная компетентность"

Из рисунка 6 видно, что, так называемые "ящики с усами", практически не перекрываются. Следовательно, выборки студентов экспериментальной и контрольной групп различаются достоверно.

Анализ данных критерия "Интегральная компетентность" позволяет сделать вывод о том, что спроектированная система адаптивного управления качеством подготовки будущих педагогов профессионального обучения обеспечивает более эффективное и динамичное их становление, как в профессиональном контексте, так и в личностном развитии, по сравнению с традиционной системой мониторинга и контроля качества подготовки студентов.

Проведем ранжирование уровней подготовки будущих педагогических кадров, а затем рассчитаем для констатирующего и формирующего этапов в отдельности количество баллов, набранных соответственно студентами экспериментальной и контрольной групп (табл. 3).

Таблица 3.

| | | Расчет условных баллов | | | | | Условные баллы |
|---------------------|----|------------------------|----|----|----|---|----------------|
| | | A | B | C | D | E | |
| Констатирующий этап | ЭГ | 1 | 6 | 24 | 20 | 3 | 144 |
| | КГ | 1 | 9 | 26 | 22 | 3 | 166 |
| Формирующий этап | ЭГ | 5 | 22 | 22 | 5 | 0 | 189 |
| | КГ | 3 | 7 | 26 | 21 | 4 | 167 |

Тогда уровневый прирост качества подготовки будущих педагогов составит: а) для экспериментальной группы – 1,3125; б) для контрольной группы – 1,00602.

Эффективность системы адаптивного управления качеством подготовки будущих педагогов по сравнению с традиционной системой мониторинга и контроля качества определим из следующего

соотношения (1):

$$\frac{\text{Условные баллы ЭГ}}{\text{Условные баллы КГ}} = \frac{189}{167} \approx 1,1317. \quad (1)$$

Таким образом, эффективность системы адаптивного управления качеством подготовки будущих педагогов в вузе по сравнению с традиционной системой составляет 13,17%. Следовательно, цель субэксперимента достигнута.

In article the analysis of empirical data of pedagogical experiment on approbation of a control system by quality of preparation of pedagogical shots on the basis of the Cloud Computing technology is considered. Statistical processing of skilled data is carried out in the specialized environment R.

The key words: pedagogical experiment, integrated competence, Shapiro-Uilka test, preparation level.

Список литературы

1. Шипунов А.Б., Балдин Е.М. Наглядная статистика. Используем R!. М.: ДМК Пресс, 2012. 298 с.
2. Crawley M. The R Book. London: John Wiley & Sons, 2007. 949 p.

Об авторе

В.А. Поздняков – кандидат педагогических наук, доцент, Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского, pv01@mail.ru

УДК 373

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЙ ОБЛИК УЧИТЕЛЯ В ВОСКРЕСНЫХ ШКОЛАХ КОНЦА XIX НАЧАЛА XX ВЕКОВ (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПРОСВЕТИТЕЛЯ Х.Д. АЛЧЕВСКОЙ)

И.В. Полякова

В статье рассматривается проблема духовно-нравственного облика учителя в педагогическом наследии самобытного, талантливого представителя русской педагогической мысли конца XIX начала XX веков Христины Даниловны Алчевской и ее значимости на современном этапе развития общества. Настоящая публикация посвящена различным аспектам обозначенной проблематики: духовно-нравственные качества самого педагога, нравственный творческий потенциал организационной структуры воскресной школы, владение педагогическим мастерством и стремление к самосовершенствованию.

Ключевые слова: духовность, нравственный облик, творческий потенциал, педагогическое самосовершенствование, педагогический дневник.

Духовно-нравственные основы любой воспитательной системы представляют собой универсальное интегративное социально-ценностное образование. Оно содержит совокупность идей интеллектуального и этического свойства, влияющих на уровень и степень развития воспитанников, оптимизацию педагогического взаимодействия между педагогом и воспитанниками, формированию личностных качеств, решение проблем социальной адаптации и гармонии с окружающим миром. По мнению исследователей, духовно-нравственный компонент создает определенные основы для осмысления социокультурных, профессиональных и личностных ориентиров воспитанников и педагогов [1].

Проблема организации и содержания духовно-нравственного воспитания, как структурного компонента целостного педагогического процесса, постоянно выступала предметом теоретических исследований на различных этапах развития научной мысли. В современном российском обществе обозначенный тематический концепт выходит на первый план. «Достаточно вспомнить, - пишет В.Д. Никандров, - что не уменьшается, а растет количество неграмотных людей, ... а духовно-нравственная составляющая российской жизни – результат нравственных усилий народа в течение столетий – подлежала переделке или отвержению». [2, с. 3]. Личность педагога, в данном ключе рассмотрения проблемы, имеет огромное значение для успеха целостного образовательно-воспитательного процесса. Используя архивные материалы, свидетельства современников и дневниковые записи, в настоящей публикации мы постарались составить целостное представление о духовно-нравственном облике учителя воскресной школы конца XIX начала XX веков на примере образовательной деятельности талантливого педагога-просветителя Х.Д. Алчевской.

По признанию многих исследователей, Христине Даниловне Алчевской в своей экспериментальной лаборатории Харьковской частной женской воскресной школе удалось создать «самобытную образовательно-воспитательную модель, способствующую формированию духовно-нравственных при-

оритетов у взрослой личности» [3, с. 43]. В данной модели четко прослеживается наличие двух основных направлений. «Внешнее» (поведенческое) направление определяет духовно-нравственную поведенческую модель взрослой личности, а «внутреннее» (обучающее) направление заключается в образовательном аспекте. Вслед за Э.О. Вахтеровой, мы считаем, что поведенческий аспект просвещенческой модели предполагает наличие особой структуры духовно-нравственных отношений между педагогом и ученицами воскресной школы. Именно облик педагога является базисной духовно-нравственной доминантой при формировании основных моральных приоритетов у учащихся. Кроме того, как показывают педагогические источники, высоконравственный облик самого педагога формируется на трех личностных взаимодействующих друг с другом уровнях [4]. Культурный уровень подразумевал степень овладения педагогом богатствами национальной и общечеловеческой культуры. Эмоционально-чувственный уровень проявлялся в личном отношении педагога к своим ученицам. Поведенческий уровень охватывал «модель» педагогической деятельности Х.Д. Алчевской.

В.П. Вахтеров в своей монографии, посвященной деятельности воскресных школ и повторительных классов, так охарактеризовал нравственный облик педагога-просветителя Х.Д. Алчевской: «...способности писательницы, искусство владеть устным словом и убеждать людей, упорная энергия, не останавливающаяся перед препятствиями, способность к инициативе,..., житейский такт, горячая заражающая слушателей вера в свое дело, способность на целую жизнь выбрать себе одну определенную цель и на ней сосредоточиться...» [5, с. 167-168].

Христина Даниловна была, по мнению многих, не только учительницей, но и «душой школы». Все свои душевные порывы она реализовывала в процессе педагогической работы в созданной ею частной женской воскресной школе. Д. Миллер с восторгом вспоминала: «Алчевская была педагогом по природе, по страсти, педагогом Божьей милостью. Преподавала она без педагогических фокусов. Как знала она умственный уровень своей аудитории и умела ею овладеть! В ее руках ученицы делали поразительные успехи...» [6, с. 172]. По признанию ряда исследователей, она обладала уникальными нравственными качествами, необходимыми каждому педагогу: это энтузиазм и увлеченность, которые невольно заражали всех окружающих. Поэтому многие педагоги, посещавшие Харьковскую частную женскую воскресную школу, отмечали «подъем преподавательниц, их воодушевление», которые так благотворно влияют на общую преподавательскую работу в школе. Так, за пятьдесят лет активной педагогической деятельности Х.Д. Алчевской в Харьковской частной женской воскресной школе был сформирован уникальный преподавательский коллектив. В безвозмездной самоотверженности и самоотдаче многих учителей воскресных школ делу народного просвещения Х.Д. Алчевская видела образцы высокого нравственного поведения. Она писала: «... пока в сердце человеческом не исчез элемент великодушия и горячего стремления спешить на помощь незрячему брату, чтобы сделать его грамотным и просветленным, до тех пор будут существовать на свете люди, беззаветно отдающиеся этому честному делу...» [7, л.19].

Педагогические оптимизм и разумное самоутверждение учителя должны являться, по мнению Х.Д. Алчевской, ведущими нравственными характеристиками личности педагога. Педагог, обладающий высокой нравственной культурой не должен быть подвержен «припадкам отчаяния и равнодушия» в моменты отчаяния, а наоборот, его должно «охватывать одушевление и мужество». Нравственный облик истинного педагога, по мнению Х.Д. Алчевской, дополняется его добросовестным отношением к своей непосредственной учительской работе. Вслед за немецким педагогом Карлом Кером (1830-1885) Х.Д. Алчевская советовала своим коллегам: «Приготовляйтесь к вашим учебным часам не только прежде, но и после них, то есть записывайте собранные во время занятий опыты по школе, чтобы на будущее время вы могли себя обезопасить от возможных ошибок и, таким образом, прямым путем идти к цели» [8, с. 59]. Каждый высоконравственный педагог, по мнению Христины Даниловны, должен сознательно относиться к просветительскому делу и четко осознавать цели и задачи образовательно-воспитательного процесса в школе.

Творческий потенциал, заложенный в организационной структуре школы, являлся необходимой нравственной составляющей облика истинного учителя. Х.Д. Алчевская в своем автобиографическом дневнике неоднократно подчеркивала, что учитель сам должен обладать высшими духовно-нравственными приоритетами общечеловеческого и национального значения и постоянно совершенствовать свой творческий и интеллектуальный уровень. Только такой педагог способен раскрыть в человеке все богатство его духовного мира, развить в нем стремление к обладанию духовно-нравственными ценностями, формировать высоконравственные идеалы.

Атмосфера нравственного и профессионального творчества и свободный обмен мнениями о преподавательской деятельности в воскресной школе Алчевской привлекали в стены школы многих талантливых педагогов современников Х.Д. Алчевской (Н.А. Корф, С.Н. Миропольский, Л.Н. Толстой

и др.). С целью профессионального самосовершенствования в Харьковской частной женской воскресной школе были организованы регулярные педагогические собрания, в ходе которых происходил обмен преподавательским опытом: работа мысли, поиск новых эффективных форм и методов учебной и воспитательной работы и анализ наблюдений за результатами проверки теоретических положений на эмпирическом уровне. От преподающих требуется внимательное осознание подробностей школьного обихода и иногда изыскание новых путей для поднятия образовательного уровня учеников.

Будучи постоянно в состоянии творческого педагогического поиска, Х.Д. Алчевская считала необходимым проведение открытых занятий, которые, по ее мнению, придают нравственные силы и воодушевление педагогической работе. Более того, она открыто придерживалась такого приема работы, в ходе которого «учительницы были не пассивными зрителями урока, а его непосредственными и полноправными участницами [9, с. 190]. Такой прием стимулирует учителей с энтузиазмом и с душой относиться к проведению занятий в школе.

В дневниковых записях педагога-просветителя, а также в регулярных отчетах воскресной школы можно обнаружить многочисленные положительные нравственные характеристики учительниц: живость, неподдельная увлеченность преподавательским делом, ласковое обращение с воспитанниками и др. Огромное нравственное значение в профессиональном облике истинного педагога Христина Даниловна Алчевская придавала педагогическому такту, позволяющему создать благоприятную психологическую атмосферу на уроке. В сущность этого понятия она включала такие компоненты, как сдержанность, умение владеть собой и уважительное отношение к своим воспитанникам. «Учитель лишенный педагогического такта, не обладает одним из сильнейших воспитательных орудий». Кроме того, педагогический такт, «морализует не только учениц, но и учительниц», поскольку учительницы стараются изменить свой облик нравственного поведения: в их манере преподавания не должно присутствовать «ни малейшего раздражения, ни малейшего повышения голоса». Совершенное владение этой стороной педагогической техники признавалось Х.Д. Алчевской уникальным нравственным искусством. Обучиться этому искусству возможно только в процессе постоянного педагогического самосовершенствования. Она с резкой критикой относилась к учительницам, которые «учили в перчатках и под вуалью» или позволяли себе в порыве негодования «обзывать учениц» и «покрикивать на учениц, упрекать их в неспособности к учению и страшать исключением из школы» [10, с. 21]. Такое отношение противоречит высокому нравственному образу настоящего педагога.

Как истинный педагог, владеющий основами нравственной и духовной культуры и стремящийся к постоянному самосовершенствованию и саморазвитию, Х.Д. Алчевская видела огромное положительное влияние на дальнейшее формирование личности учителя самокритичности, умения здраво оценить, признать и проанализировать свои педагогические промахи и неудачи. Для решения этой задачи она рекомендовала вести педагогические дневники. Задачей педагогического дневника Х.Д. Алчевская считала, прежде всего, следующее: «Поверяя педагогическому дневнику свои промахи и удачи, свои невзгоды и соображения, наблюдения и выводы, учительница привыкает относиться к делу критически: у нее появляется возможность сличать прошлое с настоящим, проверить движение вперед, как относительно своей личности, так и в отношении всего дела...» [11, с. 53]. Х.Д. Алчевская неоднократно подчеркивала, что педагогический дневник имеет огромное значение в духовно-нравственном отношении, как для самой учительницы, так и для развития школы. В педагогических дневниках Х.Д. Алчевская рекомендовала давать детальную характеристику каждой личности взрослой ученицы воскресной школы.

Таким образом, неотъемлемым компонентом в целостной системе духовно-нравственного образовательного процесса в воскресной школе конца XIX начала XX веков на примере Харьковской частной женской воскресной школы под руководством Х.Д. Алчевской является педагог и его духовно-нравственный облик. Сущность данного концепта заключается в умении самого учителя трансформировать лучшие индивидуальные духовно-нравственные качества на сферу профессиональной педагогической деятельности и тем самым совершенствовать свою личность.

The article deals with the problem of a teacher's spiritual and moral image in the pedagogical heritage of the original and talented representative of the Russian pedagogical thought in the end of the 19th – beginning of the 20th centuries Christina Alchevskaya and its importance at the modern stage of the society development. This publication is devoted to different aspects of the above mentioned subject: a teacher's spiritual and moral traits, moral creative potential of a Sunday school, pedagogical excellence and desire for self-perfection.

The key words: spirituality, moral image, creative potential, pedagogical self-perfection, pedagogical diary.

Список литературы

1. Никандров Н.Д. Духовные ценности и воспитание человека//Педагогика. 1998. №4. С. 3-9.
2. Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания//Педагогика. М., 1997. № 3. С. 3-11.
3. Фридьева Н.Я. Жизнь для просвещения народа. М., 1963. 99 с.
4. Вахтерова Э.О. Пятьдесят лет работы для народа. (К 50-летию юбилею Х.Д. Алчевской). М., 1912. 24 с.
5. Вахтеров В. П. Внешкольное образование народа. Сельские библиотеки. Книжные склады. Воскресные школы и повторительные классы. М.: Изд. Х.Д. Алчевской, 1896. 367 с.
6. Миллер Д. Х. Д. Алчевская. К пятидесятилетию педагогической деятельности//Общее дело. М., 1912. Вып. III. С. 164-188.
7. Алчевская Х.Д. Письма к Э.О. и В. П. Вахтеровым (1891-1921). РАО. Ф. 7, оп. №1, ед. хр. №19.
8. Годовой отчет Харьковской частной женской воскресной школы за 1900-1901 год. (39-й год существования)//Русская школа. М., 1902. № 3. С. 41-59.
9. Годичный отчет учительницы Х.Д. Алчевской. 1910-1911 гг.//Общее дело. - М., 1912. Вып. III. С. 189-219.
10. Годичный отчет учительницы Х.Д. Алчевской. 1910-1911 гг. М., 1912. 31 с.
11. Алчевская Х.Д. Полгода из жизни воскресной школы. СПб., 1896. 126 с.

Об авторе

Полякова И. В. - доцент кафедры немецкого языка, кандидат педагогических наук, СмолГУ

УДК 159.9

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ САМОПОНИМАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ОПЫТА ИХ УЧАСТИЯ В ТРЕНИНГЕ

О.А. Помазина

Проанализированы результаты исследования, которые показывают влияние тренинга на динамику развития самопонимания студентов вуза в зависимости от опыта их участия в тренинге. Выявлены измерения самопонимания: ценностное, индивидуально-психологическое, репертуар социальных ролей и стратегия межличностного взаимодействия, которые учтены при разработке тренинга. В ходе исследования обнаружено, что тренинг оказывает существенное воздействие на развитие самопонимания студентов, проходивших тренинг. Выявлены уровни самопонимания у студентов вуза, проходивших тренинг и студентов, у которых отсутствовал опыт посещения данного тренинга. Установлено, что тренинг положительно влияет на динамику развития самопонимания.

Ключевые слова: самопонимание, тренинг, студенты, развитие самопонимания, уровни самопонимания.

На современном этапе происходят стремительные изменения не только в сфере информационных технологий, но и в социально-экономических процессах, происходящих в обществе. Это проявляется в ориентации на инновации, внедрении новых технологий. В связи с этим требуется новый подход к профессиональной деятельности, что приводит к изменению требований к специалистам, то есть меняется структура профессиональных и личностных компетенций. Обучение в рамках нового подхода направлено на развитие следующих характеристик будущего специалиста: гибкость, инициативность, креативность, самостоятельность, способность к саморегуляции, самоменеджменту и саморазвитию, осуществление которых возможно только при наличии определенного уровня развития самопонимания, которое лежит в основе овладения данными компетенциями.

Вместе с тем изменяется и трансформируется система подготовки специалистов. Одно из таких важных изменений связано с переходом обучения в вузе на новые модели. Если раньше обучение в вузе было направлено на усвоение уже «готовых» знаний, где от студента требовалось больше запомнить информацию. Современный этап развития образовательного процесса предлагает новую модель обучения студентов, где от студента уже требуется не только самостоятельно найти и переработать информацию, но и иметь собственное отношение к полученным знаниям. То есть новая модель образования направлена на формирование у студентов вуза активной позиции по отношению к процессу обучения, которая предполагает, что студент является субъектом, который сам добывает знания, проявляя свою самостоятельность, ответственность и инициативность. Формирование и развитие субъектной позиции личности возможно при условии развитого самопонимания.

«Самопонимание» - это процесс внутренней работы человека по смыслообразованию и интегрированию опыта в своей внутренней системе, изменение самой системы и совершенствование ее основных механизмов.

Самопонимание напрямую влияет на успешность овладения учебно-профессиональной деятельностью и является залогом самореализации человека во многих других направлениях.

Различные авторы выделяют следующие характеристики самопонимания [1, с.129], [2, с.213], [3, с.164], [4, с.23]:

1. Широта – это способность видеть разные стороны и значения одного понятия, явления, категории или характеристики.

2. Глубина – способность видеть разные нюансы, детали и оттенки каждой отдельной стороны понятия, явления, категории или характеристики.

3. Дифференцированность – это способность отличать «свое Я» от «Я, навязанного другими людьми».

4. Мотивированность – это желание понимать себя, стремление к познанию и изучению себя, своих особенностей.

5. Иерархичность – способность человека сформировать собственную иерархию ценностей, в соответствии с которой получаемая информация о самом себе выстраивается по степени важности и наполняется определенным смыслом для человека.

6. Эмоциональная заряженность – это способность эмоционально окрашивать информацию о себе, то есть оценивать ее как положительную, отрицательную или нейтральную.

7. Степень сформированности и развития механизмов самопонимания: самопознание, самовосприятие, рефлексия, самонаблюдение. Развитие этих механизмов способствуют развитию самопонимания. Например, самопознание как механизм самопонимания – это процесс, позволяющий человеку получать новую информацию о себе, а какое значение и какое место она будет занимать в Я-концепции определяется уже таким процессом как самопонимание.

8. Взаимосвязанность – это способность выстраивать связи между существующей информацией не только в рамках одной сферы, но и осуществление доступа к ней совсем отдаленных сфер.

9. Доступность – это способность быстро находить нужную информацию о себе. В противном случае можно вести речь о недоступности, причиной которой могут быть как защитные механизмы человека, так и другие причины.

10. Осознанность – это способность осознавать степень развития у самого себя каждой из характеристик самопонимания в отдельности.

Выделяют и другие характеристики самопонимания, такие как гибкость, адекватность, согласованность, противоречивость, проторенность, способность к ассимиляции новой информации, направленность, сложность и другие.

Самопонимание, безусловно, является сложным процессом, но в то же время ключевым для освоения учебно-профессиональной деятельности, адаптации к условиям обучения, включение студента в процесс обучения и формирования его субъектной позиции. В рамках обучения в вузе студенты проходят ряд психологических дисциплин, но не одна из них напрямую не направлена на развитие самопонимания. Именно поэтому самопонимание у студентов формируется стихийно и не всегда является развитым даже к концу обучения в вузе: не обладая необходимым инструментом для самопонимания, студенты имеют смутные представления о себе, у них отсутствует динамика развития самопонимания. Традиционные пути обучения не справляются с данной задачей, поэтому самопонимание у студентов вуза можно развивать только при помощи активных форм обучения, к числу которых относится и тренинг. Данная форма позволяет быстро и эффективно овладеть процессом самопонимания, освоить его основные механизмы.

Тренинг отличается от классических форм обучения, таких как лекция и семинар тем, что при его использовании каждый студент является активным участником происходящих на тренинге процессов, он поставлен в ситуацию необходимости осознания своих личностных особенностей, анализа собственного поведения и демонстрации своих знаний, умений и навыков здесь-и-теперь, постоянного включения в групповую и индивидуальную работу, осмысления своего жизненного опыта и опыта других участников, благодаря чему формируется внутренняя мотивация к самопониманию.

Последовательные этапы тренинга самопонимания, безусловно, направлены на освоение и развитие различных характеристик самопонимания. Ритуал приветствия и ритуал прощания способствуют групповой сплоченности, помогают сформировать и развить такие характеристики самопонимания как осознанность и эмоциональная заряженность.

Разминка направлена на раскрепощение участников группы, на командообразование, принятие других членов группы, что в свою очередь способствует созданию доверительной атмосферы и повышает эффективность работы группы. Посредством разминки развиваются такие характеристики самопонимания как эмоциональная заряженность, мотивированность, осознанность, широта и глубина самопонимания.

Основной блок тренинга самопонимания направлен на усвоение новых знаний, формирование

умений и навыков, релевантных назначению тренинга и включает следующие подэтапы: диагностический, на котором участники при помощи различных методов и методик диагностируют степень развития у себя того или иного качества, рассматривающее ведущим на следующем подэтапе; ознакомительный – теоретический блок, в котором рассматривается диагностируемое качество, плюсы и минусы обладания им; этап овладения приемами самопонимания данного качества; этап осознания - осознание степени развития рассматриваемого качества у себя на основании результатов диагностики и обратной связи участников группы; этап саморазвития – ознакомление и овладение приемами развития данного качества. В рамках основного блока развиваются все характеристики самопонимания.

Рефлексия после каждого упражнения и в конце занятия направлена на развитие механизмов самопонимания.

Программа тренинга направлена на работу в четырех основных измерениях самопонимания человека.

1. Ценностное измерение. Так как самопонимание определяется не столько как получение знаний о себе, сколько умение разобраться в своих ценностях, то есть базовых критериях оценки вновь поступающей информации о мире и о себе. Данное измерение включает осознание своих ценностей, умение расставлять приоритеты, ставить цели, осознание своей жизни как глобального проекта и осознание своего отношения к этим базовым ценностям.

2. Индивидуально-психологическое измерение. Самопонимание всегда связано с пониманием человеком своих основных качеств как индивидуальности. Данные знания позволяют более тонко понимать себя, что приводит к учету своих особенностей и более эффективному осуществлению собственной деятельности.

3. Измерение репертуара социальных ролей. Неотъемлемой частью любого человека является включенность его в социальные контакты и понимание своих особенностей в процессе социального взаимодействия.

4. Измерение стратегии межличностного взаимодействия. Самопонимание обязательно связано с пониманием своего поведения, его регуляцию. Поиск новых знаний о себе наиболее сильно включается в случае попадания в нестандартную для себя ситуацию.

Таким образом, посредством данной программы тренинга самопонимания, студентам удастся быстро и эффективно осознать измерения самопонимания, освоить механизмы самопонимания, благодаря которым формируется субъектная позиция личности, развивается ответственность, инициативность, способность к саморегуляции, самоменеджменту и саморазвитию, что повышает успешность овладения учебно-профессиональной деятельностью и способствует самореализации человека.

Для того, чтобы изучить влияние тренинга на развитие динамики самопонимания было проведено исследование в сентябре-декабре 2010 года, в котором приняли участие две группы студентов первого курса инженерно-педагогического факультета в количестве 53 человек. Одна группа (экспериментальная группа) в количестве 25 человек проходила тренинг, направленный на развитие самопонимания. Контрольная группа в количестве 28 человек тренинг не проходила. Для изучения уровня развития самопонимания была выбрана методика «Опросник самооотношения» (Столин В.В., Пантिलев С.Р.), в которой присутствует шкала 7 – шкала самопонимания. [5, с.94]. В каждой группе исследование проходило в два этапа. Первый этап - тестирование в сентябре 2010 года. Затем одна из групп посещала тренинговые занятия, направленные на развитие самопонимания студентов вуза, а другая группа не посещала данный тренинг. После окончания тренинговых занятий в декабре 2010 года прошло повторное тестирование студентов из двух групп.

В ходе исследования были получены следующие результаты. Сравнение самопонимания в двух группах на начало учебного года по медиане (68,67) не показало различий. При повторном тестировании в декабре 2010 года в контрольной группе медиана осталась такой же, а в экспериментальной группе медиана увеличилась до 83,67. Это свидетельствует о том, что уровень самопонимания у студентов посетивших тренинг увеличился, а в группе, где студенты не посещали тренинг уровень самопонимания остался неизменным. Для подтверждения достоверности полученного вывода использовался критерий Манна-Уитни, при помощи которого определялось различие между двумя группами по уровню самопонимания на разных этапах исследования. На первом этапе две группы достоверно не различались по уровню развития самопонимания ($U_{эмп}=327$), а на втором этапе имели достоверные отличия $U_{эмп}=223$ ($p \leq 0,05$).

Также в исследовании использовался Т-критерий Вилкоксона ($T_{эмп}=0,67$ ($p \leq 0,01$), значение которого свидетельствуют, что наблюдается положительный сдвиг в сторону увеличения уровня самопонимания в группе студентов, посещающих тренинг.

Таким образом, данные исследования показывают, что разработанная программа тренинга оказывает положительное влияние на динамику развития самопонимания студентов, обучающихся в вузе.

The results of the research which show the influence of training on the dynamics of development of self-understanding

of students of a university depending on the experience of their participation in training were analysed. Self-understanding measurements are detected: valuable, individual and psychological, repertoire of social roles and strategy of interpersonal interaction which are considered during the development of the training. During the research it was revealed that training has an essential impact on the development of self-understanding of the students which took place in the training. Self-understanding levels of the students of the university which took place in the training and students who had no experience of this training are identified. It was established that the training has a positive effect on the dynamics of the development of self-understanding.

The key words: *self-understanding, training, students, self-understanding development, self-understanding levels.*

Список литературы

1. Кайгородов Б.В. Самопонимание: миф или реальность. М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. 184с.
2. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. М.: «Институт психологии РАН», 2005. 448с.
3. Сапогова Е.Е. К определению понятия «гендерный концепт сознания» // Известия ТулГУ, Серия Психология. Вып. 4. Тула: изд-во ТулГУ, 2004. 423с., с. 163-179.
4. Минигалиева М.Р. Изучение психологии и самопознание личности. Проблемы психологической практики и подготовки курсовых и дипломных работ / Под. Ред. Л.А. Петровской. М.: РГСУ, 2006. 205с.

Об авторе

Помазина О. А. – старший преподаватель кафедры психологии развития и образования Калужского государственного университета им. К.Э.Циолковского, e-mail: pomazina@mail.ru

УДК 377.5

ФОРМИРОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ

Е.В. Пунтус

В данной работе рассматривается проблема формирования инструментальных компетенций студентов аграрного колледжа в процессе изучения дисциплин гуманитарной направленности. Раскрыта сущность категории «Инструментальные компетенции», представлены результаты опытно-экспериментальной работы по формированию инструментальных компетенций на основе разработанной автором дидактической модели с применением инновационных технологий обучения.

Ключевые слова: *аграрное образование, компетентностный подход, проект «Настройка образовательных структур в Европе Tuning», инструментальные компетенции*

АПК — крупнейший из базовых комплексов в экономике страны. Он тесно взаимодействует с другими отраслями народного хозяйства и в значительной мере определяет состояние всей отечественной экономики. Сбалансированное развитие и устойчивое функционирование различных сфер АПК представляет собой основу поступательного развития общества, продовольственного обеспечения и благосостояния народа. Поэтому система подготовки высококвалифицированных специалистов аграрного профиля приобретает стратегическое значение и является необходимым условием обеспечения высокой конкурентоспособности отечественной экономики.

Проблема качественной подготовки кадрового персонала для АПК становится сегодня как никогда острой - имеет место большое выбытие из системы сельского хозяйства квалифицированных специалистов, несоответствие содержания образования требованиям, предъявляемым обществом и сельскохозяйственной отраслью к личности и уровню профессиональной компетентности выпускников аграрных образовательных учреждений. Одним из путей выхода в сложившейся ситуации видится нам в создании системы практической реализации непрерывной подготовки профессиональных кадров АПК.

В аграрной подготовке специалистов первостепенная роль отводится аграрному колледжу, как одной из ступеней системы непрерывного аграрного образования. Активное включение аграрных колледжей в работу по подготовке кадров для АПК позволит существенно повысить уровень обеспеченности сельскохозяйственного производства высококвалифицированными кадрами, улучшить их качественный состав. Аграрный колледж имеет ярко выраженную практико-ориентированную направленность и является своего рода фундаментом, который способствует становлению личности специалиста среднего звена, дает ему задел для дальнейшего личностного и профессионального роста.

Обеспечению АПК высококвалифицированными кадрами в условиях кризиса ЗУН-парадигмы также призвано содействовать внедрение в аграрное образование компетентностного подхода, предпола-

гающего наличие у специалиста того, что в современных условиях принято называть компетентностью.

Сегодня позиции компетентностного подхода стали уже достаточно прочными, о чем свидетельствует обширное количество научных публикаций, диссертационных исследований по проблемам модернизации российского образования. Исследователями накоплен убедительный теоретический, практический материал по различным аспектам компетентностного подхода. Однако необходимо отметить, что, несмотря на огромный интерес исследователей к проблемам формирования компетенций, отдельные группы компетенций до сих пор остаются малоизученными. К таковым относится группа инструментальных компетенций.

Глубокое изучение научных трудов, психолого-педагогической литературы послужило основанием для вывода о том, что число фундаментальных исследований, описывающих опыт формирования инструментальных компетенций, незначительно. В основном, они ограничиваются изучением коммуникативной компетенции. Это лишь частично раскрывает сущность компетентностного подхода, поскольку стратегической целью новой образовательной парадигмы является формирование инструментальных компетенций во взаимосвязи всех компонентов. Неисследованным также остается процесс формирования инструментальных компетенций у студентов в условиях аграрного колледжа. Полагаем, что недостаточная разработанность теоретических и методических основ процесса формирования инструментальных компетенций может стать причиной того, что уровень сформированности данной категории компетенций у студентов аграрного колледжа будет достаточно низким. Таким образом, процесс формирования инструментальных компетенций студентов аграрного колледжа наталкивается на серьезные препятствия. Это послужило основой для организации собственного исследования.

В ходе исследования мы установили, что термин «Инструментальные компетенции» был введен европейскими исследователями в рамках проекта «Настройка образовательных структур в Европе Tuning» и трактуется как компетенции, выполняющие инструментальную функцию. [1,20]

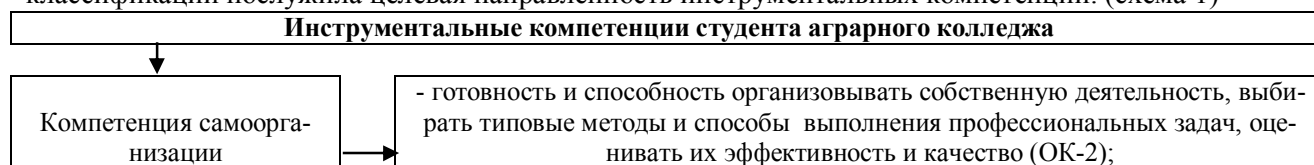
Разработчики Tuning идентифицируют инструментальные компетенции с *познавательными (когнитивными) способностями* - способностью понимать и манипулировать идеями и мыслями; *методологическими способностями*, выражающимися в умении понимать и управлять окружающей средой, организовывать время и выстраивать стратегии обучения, принимать решения и разрешать проблемы; *технологическими навыками*, относящимися к использованию средств современных информационных технологий - навыки работы на компьютере, навыки управления информацией; *лингвистическими навыками*, включающими в себя устную и письменную коммуникацию на родном языке, а также владение иностранным языком.

Предпринятый анализ литературы свидетельствует о том, что категория инструментальных компетенций была представлена лишь в первоначальном варианте отечественной классификации компетенций. Совместно с группами общенаучных, социально-личностных и общекультурных они входили в категорию универсальных компетенций. Однако впоследствии стало очевидно, что подобное деление универсальных компетенций относительно, носит условный характер и не всегда удается с уверенностью отнести ту или иную формулировку компетенции к какой-либо определенной группе универсальных компетенций. В связи с этим классификация была упрощена, а понятие «Инструментальные компетенции» исключено из отечественной компетентностной модели специалиста.

На сегодняшний день в ФГОС СПО нового поколения представлена бинарная классификация компетенций выпускника: общие (ОК 1-10) и профессиональные (ПК) компетенции.

Нами был проведен сопоставительный анализ общих компетенций, представленных европейскими и отечественными исследователями. Он позволил установить, что, несмотря на отсутствие в ФГОС СПО нового поколения категории инструментальных компетенций, набор данной группы компетенций остался, и он включен в категорию общих компетенций. Таким образом, в ходе разрешения проблемы нашего исследования мы рассматриваем инструментальные компетенции в контексте общих компетенций, называя их собственно общими инструментальными компетенциями.

В соответствии с имеющейся в ФГОС СПО номенклатурой общих компетенций, а также ориентируясь на состав инструментальных компетенций, предложенный в рамках проекта Tuning, нами была разработана классификация инструментальных компетенций, характерная для специалиста аграрного профиля со средним профессиональным образованием. В качестве основания для данной классификации послужила целевая направленность инструментальных компетенций. (схема 1)



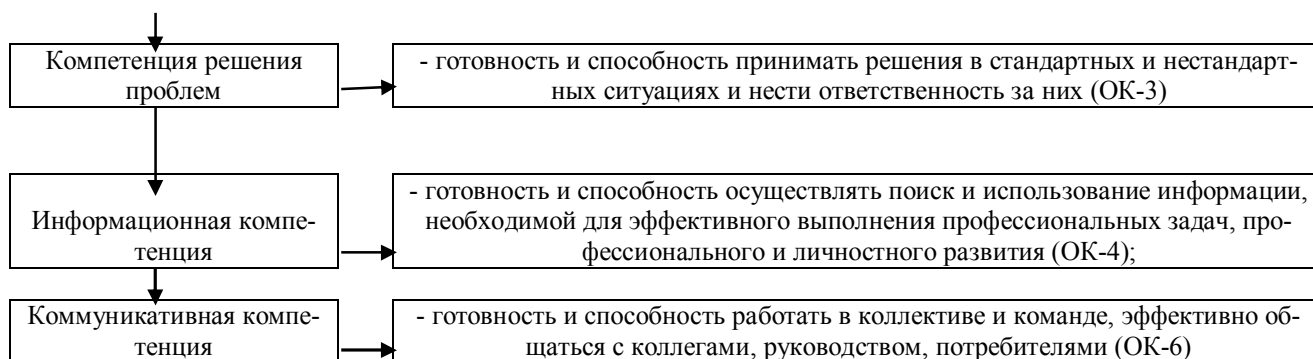


Схема 1 - Классификация инструментальных компетенций студента аграрного колледжа

Привлекая общие представления исследователей о сущности компетенции, мы пришли к выводу о том, что инструментальные компетенции обладают такими характеристиками, как многофункциональность, фундаментальность, метапредметность и междисциплинарность, многомерность и динамичность.

На основании вышеизложенного нами было сформулировано собственное определение ключевого понятия исследования - «Инструментальные компетенции». Под инструментальными компетенциями студента аграрного колледжа мы понимаем систему фундаментальных, надпрофессиональных качеств личности будущего специалиста АПК, включающую методологические способности, технологические и лингвистические навыки, которые обеспечивают успешное овладение профессиональными компетенциями, а также эффективную деятельность как в профессиональной, так в личной и общественной жизни. Инструментальные компетенции становятся показателем высокого уровня компетентности будущего специалиста и обеспечивают его конкурентоспособность на современном рынке труда.

Произведенная в ходе исследования детализация инструментальных компетенций позволила выделить в их структуре три взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента: когнитивный, деятельностный, ценностно-личностный. В зависимости от степени выраженности каждого из критериев мы определили три уровня освоения инструментальных компетенций: высокий, продвинутый и пороговый. Наличие высокого уровня сформированности инструментальных компетенций у студентов аграрного колледжа является, на наш взгляд, признаком успешной организации процесса обучения на компетентностной основе.

Формирование инструментальных компетенций в аграрном колледже - это сложный, многогранный процесс, реализующийся в рамках изучения всей совокупности учебных дисциплин и не сводящийся к определенной предметной области. Однако мы полагаем, что дисциплины гуманитарного цикла выполняют в данном процессе главенствующую роль.

Потенциал гуманитарных дисциплин для становления инструментальных компетенций в определенной мере заложен, по нашему мнению, в особенностях их содержания. Оно отличается проблемным характером, вариативностью и позволяет эффективно использовать в процессе преподавания активные методы обучения, сочетать их с традиционными методами обучения с учетом потенциальных возможностей студентов.

Наш практический опыт свидетельствует, что содержание гуманитарных дисциплин позволяет в совокупности формировать не только когнитивную основу компетенции, но и все стороны личности студента - его мотивацию, ценностные ориентации, эмоционально-волевую саморегуляцию, личностно-значимые качества. Таким образом, изучение гуманитарных дисциплин реализует в совокупности образовательные, воспитательные и развивающие цели обучения.

Кроме того, изучение дисциплин гуманитарного цикла способно формировать опыт практической деятельности студентов, без приобретения которого невозможно овладение компетенциями, так как деятельность и компетенция неразрывно связаны между собой. Однако очевидно то, что формирование инструментальных компетенций возможно только в случае продуманного построения блока гуманитарных дисциплин, последовательного, преемственного и инновационного их изучения.

В ходе исследования нами было разработано дидактическое обеспечение процесса формирования инструментальных компетенций студентов аграрного колледжа в процессе гуманитарной подготовки, которое, в свою очередь, легло в основу дидактической модели.

Представленная в исследовании дидактическая модель формирования инструментальных компетенций студентов аграрного колледжа в процессе гуманитарной подготовки включает в себя:

- инновационные принципы обучения: принцип инновационного подхода к обучению; принцип модульности; принцип реализации междисциплинарных связей; принцип интеграции содержания образования и личного опыта студента;

- инновационные педагогические технологии: технология проектного обучения, кейс-

технология, технология развития критического мышления;

- интерактивные формы организации учебных занятий: учебные дискуссии, дебаты, мозговые штурмы;
- современные информационно-коммуникационные средства обучения: компьютерные технологии, мультимедийные технологии, Интернет – технологии.

С целью доказательства эффективности разработанной дидактической модели в январе 2010 года нами была начата опытно-экспериментальная работа. Она включала в себя два этапа: констатирующий и формирующий эксперименты.

Формирующий этап экспериментальной работы проводился на базе Мичуринского филиала БГСХА. Всего в эксперименте приняло участие 352 студента 1-3 курсов, обучавшихся по специальностям: «Технология продукции общественного питания», «Технология хлеба, макаронных и кондитерских изделий», «Монтаж и техническая эксплуатация холодильно-компрессорных машин и установок», «Технология молока и молочных продуктов», «Техническая эксплуатация оборудования в торговле и общественном питании». Из них в экспериментальных группах участвовало 178 человек, в контрольных- 174 человека, в каждой присутствовало по 7 учебных групп. Кроме того, к участию в опытно-экспериментальной работе были привлечены преподаватели гуманитарных дисциплин, среди которых: преподаватели иностранного языка (немецкого), истории, обществознания, основ права, основ экономики.

Студенты экспериментальной группы изучали гуманитарные дисциплины на основе разработанной нами дидактической модели формирования инструментальных компетенций с использованием инновационных дидактических средств.

Для диагностики уровня сформированности инструментальных компетенций у студентов аграрного колледжа мы использовали как неоднократно апробированные методики: тест-опросник «КОС», так и самостоятельно разработанные: тесты «Насколько Вы коммуникабельны?», «Умеете ли Вы работать с информацией?», «Ваше поведение в проблемной ситуации», анкета «Иностранный язык в аграрном колледже», опросник «Мотивация к изучению иностранного языка».

Сводная информация по результатам диагностики уровней сформированности инструментальных компетенций у студентов контрольных и экспериментальных групп до и после формирующего эксперимента представлена на диаграмме 1.

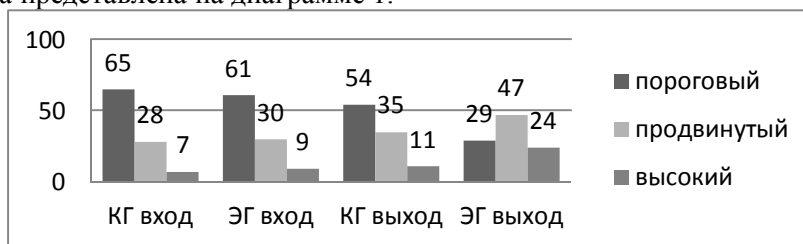


Диаграмма 1. Распределение студентов контрольной (КГ) и экспериментальной групп (ЭГ) по уровням сформированности инструментальных компетенций до и после формирующего эксперимента (в%)

Полученные результаты свидетельствуют о наличии тенденции возрастания уровня сформированности инструментальных компетенций в ходе опытно-экспериментальной работы по всем критериям как у студентов экспериментальной, так и контрольной групп. Однако в отличие от экспериментальной группы изменения, произошедшие в контрольной группе, оказались не столь значительными. Приращение в экспериментальной группе составило: высокий уровень- 15%, продвинутый уровень- 17%. В то время как в экспериментальной группе студенты распределились на уровнях «продвинутый» и «высокий», большая часть контрольной группы осталась на уровнях «пороговый» и «продвинутый». Кроме того, одним из важных показателей успешности проводимой работы явилось повышение успеваемости студентов по гуманитарным дисциплинам, в частности по немецкому языку. Качественная успеваемость в экспериментальной группе увеличилась с 35 % до 73%. В контрольной группе данные показатели гораздо ниже.

Для подтверждения достоверности полученных результатов нами была проведена математическая обработка с использованием критерия χ^2 .

Таким образом, на основании результатов эмпирического исследования можно сделать вывод о наличии положительной динамики в формировании инструментальных компетенций вследствие внедрения в образовательный процесс аграрного колледжа разработанной дидактической модели формирования инструментальных компетенций в процессе гуманитарной подготовки.

In the given work the problem of formation of instrumental competences of students of agrarian college by studying of humanitarian disciplines is considered. The author defines in details the essence of instrumental competences. The

maintenance and results of empirical research of formation of instrumental competences on the basis of developed didactic model with innovative technology are given.

The key words: *agrarian education, a competence approach, the project "Tuning", instrumental competences*

Список литературы

1. Настройка образовательных структур в Европе [Электронный ресурс] <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>
2. Субетто А.И. Этимология и эпистемология компетентного подхода, классификация и квалиметрия компетенций СПб.-М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 151022 «Монтаж и техническая эксплуатация холодильно-компрессорных машин и установок». М., 2009.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 260807 «Технология продукции общественного питания». М., 2010.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 260103 «Технология хлеба, кондитерских и макаронных изделий». М., 2010.

Об авторе

Пунтус Е.В.- Мичуринский филиал БГСХА, Helena.pochta@mail.ru

ПСИХОЛОГИЯ

УДК- 15.21.55

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НОРМАТИВОПРИНЯТИЯ
У МОЛОДЫХ РОССИЯН

М.К.Акимова, Е.И. Горбачёва, В.Т. Козлова, Н.А. Ференс

Определены теоретические и методические основания выявления групповых и индивидуальных различий в принятии личностных нормативов. Осуществлено сравнение нормативоприятия в разных социальных группах молодежи. Описаны индивидуальные варианты принятия нравственных нормативов: нравственно-ориентированный, морально адаптивный, морально релятивный, морально индифферентный, аморальный. Представлены данные, раскрывающие взаимосвязь уровня нормативоприятия в нравственной сфере с отношением к нормативам законопослушания, доверия и легитимизации нечестности.

Ключевые слова: личностные нормативы, нормативоприятие, нравственная сфера, студенческая молодежь, индивидуальные и групповые различия, критериальная оценка, индивидуальные варианты нормативоприятия

Изучение того, как тот или иной психический феномен проявляется в отличающихся своими характеристиками группах или у ее отдельных представителей, безусловно, способствует его более глубокому пониманию [1,2]. К таким сложным и многомерным феноменам, сущность которого нуждается в дифференциально-психологическом анализе, относится нормативоприятие.

Нормативы, обеспечивая связь личности с группой, со своим непосредственным окружением, а через него и со всем обществом в целом, одновременно отражают специфику личного опыта индивида - от устоявшихся привычек и правил поведения до самых сложных нравственных и правовых форм взаимодействия. Отношение к нормативам как осознанное или бессознательное, имеющее индивидуальную выраженность стремление следовать социально-психологическим требованиям и связанный с этим уровень их присвоения предлагается назвать принятием нормативов, или *нормативоприятием*.

Значимым фактором, стимулирующим дифференциацию в отношении к личностным нормативам в нравственной сфере у российской молодежи, является разрушение традиционных матриц просоциального поведения [3]. Это проявляется в стирании «разделительной черты» между позитивным оценочным фоном восприятия социальных норм и его негативным фоном. Подобная аномия в современном российском социуме проявляется в парадоксальном сочетании признания ценности бескорыстного служения и коллективизма, с одной стороны, и отстаивания ценности личного благополучия и успеха любой ценой. В выборе между привязанностью, сопричастностью и эгоистическим самоутверждением разделительным элементом выступают, прежде всего, нравственные нормативы. Вместе с тем они, как и любые другие личностные нормативы, могут существенно деформироваться, перемещаясь на периферию молодежного сознания в связи с особыми условиями групповой социализации.

Важно учитывать, что отмечаемая исследователями «деградация» и «аномия» в сфере нравственного функционирования молодых людей [4] являются отражением не только глобальных изменений в общественном моральном климате, но может рассматриваться как своего рода индикатор процессов адаптации молодежи к социальным группам, к которым они принадлежат. Другими словами, «деформация отношения к нравственным нормам связана у молодых людей с их ориентацией на те нормативы, которые позволяют им продуктивно взаимодействовать с их ближайшим окружением» [5, с. 34].

Вместе с тем, процесс ориентации личности в нормативах, транслируемых социумом в целом и его разнообразными группами, не сводится к последовательному и однозначному воспроизведению образов, индивид свободно самоопределяет себя в пространстве группового взаимодействия, взаимных ожиданий и зачастую добровольно накладываемых обязательств. Выявляемое исследователями (в том числе и на студенческой выборке) разнообразие стратегий и стилей приобщения к ценностям и моральным нормам взаимоотношений свидетельствует об индивидуальном характере процесса социальной адаптации [6,7,8] и нормативоприятия как психологическом условии этого процесса.

В наших предыдущих исследованиях выявлено, что не все нравственные нормативы в равной мере присваиваются молодыми людьми, и что возможно выявление как полярных, так и промежуточных вариантов их нравственного развития [9,10]. Так, молодые люди, демонстрируя готовность следовать нормативу, при этом могут руководствоваться соображениями неморального плана, например, симпатиями к лицу по отношению к которому они поступают честно или толерантно. Кроме того, просоциальное поведение не всегда может сопровождаться соответствующими переживаниями, придающими нравственному выбору свойственную ему напряженность. Возможно и иное: на фоне осознанного принятия одних нравственных нормативов молодые люди могут демонстрировать явное отрицание других.

Целью настоящего исследования стало определение дифференциальных особенностей отно-

шения к личностным нормативам в нравственной сфере у современной российской молодежи.

В анализ были включены особенности нормативопринятия у студентов калужских вузов (КГУ им. К. Э. Циолковского и КФ Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ). Выборка включала две группы молодежи примерно одного возраста (19-25 лет): студенты, обучающиеся на дневном отделении и поступившие в вуз, выдержав конкурс (34 человека, из них 14 женщин и 20 мужчин), и студенты – заочники, обучающиеся на коммерческой основе, зачисленные в вуз по результатам внутреннего тестирования (31 человек, 15 женщин и 16 мужчин). Молодые люди отличались также местом проживания: 41 студент являлся коренным жителем г. Калуги, 24 студента постоянно проживали в сельской местности и в город приезжали только на учебу.

Использовались следующие психодиагностические методики: ситуационный тест «Нравственный выбор» (Е.И. Горбачева), а также опросники доверительных отношений, легитимизации нечестности (М.К. Акимова) и отношения к праву (В.Т. Козлова).

Тест «Нравственный выбор» включал в себя 15 ситуаций с нравственным содержанием (по 5 ситуаций на каждый норматив). В качестве изучаемых нормативов выступили такие, которые были релевантны задачам нравственного развития личности в юношеском возрасте (честность, порядочность, преданность, толерантность, солидарность). В каждом из заданий, в соответствии с моделируемой в тесте ситуацией морального выбора, предполагалось осуществить четыре вида действия, при этом испытуемые должны руководствоваться следующими инструкциями.

Инструкция 1. «Ниже будут приведены ситуации, которые встречались, а, возможно, встретятся в Вашей жизни. Каждая из них требует определенного решения. Из перечня ответов выберете тот, который указывает на Ваше возможное поведение в данной ситуации. Отметьте свой выбор на бланке, обведя соответствующую букву (а, б или в)».

Далее испытуемому предлагается познакомиться с ситуацией и выбрать один из вариантов ответа. Например, к ситуации «Человек, в непосредственном подчинении которого Вы находитесь, любит, когда его считают компетентным. Вы замечаете, что идеи, которые он выдает за свои, на самом деле, ему не принадлежат» даются такие варианты ответов: а) скажу ему, что я об этом слышал или читал (ответ, указывающий на принятие норматива «честность» - оценивается в 1 балл); б) сделаю вид, что высказанные идеи мне незнакомы (ответ, указывающий на отрицание данного норматива – оценивается в 0 баллов); в) все будет зависеть от ситуации (ситуативно-зависимый ответ, оценивается в 0, 5 баллов).

Затем испытуемому дается инструкция 2: «Ситуация, которая предлагалась Вам для анализа и выбора того или иного способа поведения, отражала конкретную жизненную коллизию. Оцените по 5-балльной шкале, насколько Вам было трудно принимать решение в данном случае: 1 балл – «очень легко», 2 балла – «легко», 3 балла – «не легко и не трудно», 4 балла – «трудно», 5 баллов – «очень трудно». Обведите в кружок цифру, которая указывает на то, насколько трудно Вам было выбрать, как поступить в данной ситуации».

Далее предъявлялась инструкция 3: «Когда Вы принимали решение о том, как поступить в данной ситуации, возможно, Вы испытывали чувство сомнения, что можно было поступить как-то по-другому и найти более приемлемое для данного случая решение». Оцените по 5-балльной шкале, насколько сильно было Ваше сомнение по поводу того, правильно ли Вы поступили. Учтите, что 1 балл означает, что Вы не испытывали абсолютно никаких сомнений, 2 балла – сомнения о допустимости выбранного Вами способа практически отсутствовали, 3 балла – если сомнения и были, то самые незначительные, 4 балла – сомнения действительно имели место, 5 баллов – сомнения о допустимости выбранного способа поведения были весьма существенны. Отметьте на бланке Ваш вариант ответа».

Заключительным шагом являлось предъявление инструкции 4: «Когда Вы принимали решение, как поступить в данной ситуации, чем Вы руководствовались в первую очередь?». Из предложенных ниже оснований, укажите, какое из них имело для Вас главное значение. Если бы Вам пришлось бы отстаивать свое решение, Вы бы указали именно на это основание. Отметьте на бланке цифру, под которой приведено Ваше обоснование способа поведения в данной ситуации: 1. Мое отношение к этому человеку. 2. Поддержка со стороны других участников ситуации. 3. Согласие с моими жизненными принципами. 4. Мир и спокойствие в моей душе. 5. Мысли о человеческих правах и обязательности их реализации. 6. Соображения о возможных потерях и приобретениях. Первое и второе обоснования носят неморальный характер, остальные апеллируют к представлениям, имеющим место в разных этических системах.

Указанная последовательность предъявления инструкций применялась для всех пятнадцати заданий ситуационного теста.

Обработка данных осуществлялась следующим образом: подсчитывались индивидуальные и групповые показатели в баллах для каждой ситуации, устанавливались процентные доли испытуемых, выбирающих разные способы поведения в ситуациях (норматив-поддерживающий, норматив-отрицающий и ситуативный).

Опросник легитимизации нечестности направлен на выявление отношения к допустимости нарушения одного из важнейших нравственных требований к взаимоотношениям и общению людей - честности и состоит из субшкал: обман, лицемерие, вероломство, ложь, воровство. Обман рассматривается как поступки, противоречащие правде, истине; ложь - стремление обмануть на словах, сообщить неправду; лицемерие - стремление скрыть истинные мысли, мотивы, оправдать заведомо безнравственный поступок, приписать ему моральный смысл; вероломство - нарушение принятых обязательств, слов, принципов, предательство; воровство - одно из проявлений обмана, утаивание или отбирание чужой собственности.

В опросник доверительных отношений (доверия к людям) входят субшкалы: позитивные представления о людях; польза от доверительных отношений с людьми; позитивное представление о государственных и общественных институтах; доверие к себе; осторожность как следствие недоверия и представления о человеческой изменчивости.

Опросник отношения к праву позволяет установить характер возможной деформации индивидуального правосознания: правовой инфантилизм, правовой негативизм, правовой нигилизм и правовой идеализм.

В обработке результатов опросников учитывался такой показатель, как процентная доля освоения норматива. Чем выше был этот показатель, тем в большей степени испытуемым принимался норматив доверия к людям, и, напротив, имела место более выраженная деформация отношения к праву и признание допустимости нечестности во взаимоотношениях с людьми и социальными институтами.

Определение индивидуальных вариантов нормативоприятия осуществлялось посредством анализа соотношений его структурных компонентов, измеряемых соответствующими шкалами ситуационного теста. Здесь учитывался сопряженный характер высоких, средних и низких показателей по каждому из параметров. Были выделены следующие индивидуальные варианты принятия нормативов в нравственной сфере.

Первый из них, назовем его *нравственно ориентированный*, обнаружен у 12 студентов (18% выборки). Сразу отметим, что применение термина «нравственный» здесь не является случайным. Если моральная позиция личности заключается в стремлении соответствовать некоторому образцу и обращена, прежде всего, к себе, поддерживая самоуважение, самооценку, самовыражение, то нравственная позиция направлена, прежде всего, на других людей и выражает отношение к ним как к самодостаточной ценности. И моральная, и нравственная позиция внешне выражаются сходным образом, а именно в поведенческих практиках, получивших название просоциальных (гуманистических или альтруистских). Для нравственно-ориентированного варианта нормативоприятия характерно устойчивое доминирование просоциального, норматив-поддерживающего поведения в ситуации конфликта и целей участников взаимодействия. Этот тип поведения проявляется независимо от контекста ситуации (формальные или неформальные отношения, имело ли место равенство позиций участников или же отношения строились как иерархические, в каких сферах - интимно-личностной или общественной осуществлялось столкновение интересов участников). Этот вариант нормативоприятия характеризуется высокой степенью восприимчивости к императивности моральных требований и осознанным отношением к воспроизводящим их нормативам.

Второй, *морально-адаптивный* вариант нормативоприятия получил такое название, поскольку здесь главным является поддержка отношений с членами группы социализации и самоопределение себя как морально компетентного человека. Этот вариант характеризуется следующим: доминирование просоциального взаимодействия с близкими людьми и с лицами, от которых зависит самореализация испытуемого, средняя или высокая восприимчивость к императивности моральных требований, средняя степень последовательности в мотивационных основаниях выбора (страх санкций со стороны членов группы, поддержка со стороны непосредственного окружения, прагматические соображения). Этот вариант нормативоприятия оказался самым распространенным в нашей выборке и встретился у 22 студентов (35%).

Третий вариант (*морально релятивный*) был выявлен у 12 студентов (18% выборки). Он характеризуется, прежде всего «моральной акцентуацией» - высоким уровнем принятия одних нормативов при умеренном принятии и даже отрицании других. Здесь также имеет место противоречие в признании императивности моральных требований: высокие и средние показатели их проблематизации проявляются на фоне низкой оценки возможной моральной недопустимости поступка и необходимости соблюдать моральные обязательства перед другими. Устойчиво преобладают ситуативные ответы. Мотивационные основания выбора морального поведения варьируются от ситуации к ситуации. Степень осознанного отношения к нравственному нормативу невелика, ее показатели лежат в зоне низких результатов.

Четвертый (*морально-индифферентный*) вариант оказался характерным для 14 студентов (21% выборки). Здесь проявилось как просоциальное, норматив-поддерживающее, так и неопределенное, зависящее от ситуации отношение к нравственным нормативам. Для этого варианта характерна средняя и низкая степень субъективной восприимчивости к моральной обязательности соб-

ственного поведения. Также имеет место ярко выраженная непоследовательность в мотивационных основаниях своего поведения в ситуациях морального выбора, и сами эти основания были, как правило, внеморальными по своему содержанию.

И, наконец, пятый вариант нормативоприятия – мы его назвали *аморальный* – представлен незначительно в выборке – всего у 5 студентов (8%). Для него свойственна высокая, по сравнению с представителями других типов, доля норматив-отрицающих ответов; отношение к нормативу носит как осознанный (на среднем уровне), так и неосознанный характер (на среднем уровне), это говорит о том, что даже тогда, когда студентами отрицается необходимость действовать в соответствии с нормативом, они находят этому вполне моральные оправдания («не могу поступиться своими принципами», «необходимо бороться за права и свободы людей» и т.п.). Показатели проблематизации и признания моральной обязательности ситуации здесь приближались к высоким.

Представляет интерес полученные нами данные распределения каждого из указанных индивидуально-вариантов нормативоприятия в группах студентов с разными образовательными, территориальными и гендерными характеристиками.

Так, в студенческих группах, различающихся включенностью в образовательные институты и приверженностью ценностям образования, (студенты очной формы обучения и студенты - заочники отчетливо проявились следующие различия в нормативоприятии. У студентов, входящих в группу, в которой, по словам Д.А. Леонтьева, имело место «гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости» [11,с.36], морально адаптивный вариант встречался почти вдвое чаще (44% и 23% соответственно). Напротив, морально индифферентный вариант был выявлен у 32% студентов-заочников и лишь у 11% студентов дневного отделения.

Различия между юношами и девушками оказались значимо выражены только в отношении морально релятивного варианта нормативоприятия, он обнаружен у 24% девушек и у 14% юношей. Этот же вариант отношения к нравственным нормативам чаще проявлялся у студентов, проживающих в сельской местности по сравнению со студентами – горожанами (12% и 22% соответственно). Все остальные индивидуальные варианты нормативоприятия в нравственной сфере примерно в равных долях распределились во всех исследуемых группах.

Эвристичными в понимании сущности дифференциальных особенностей нормативоприятия в нравственной сфере стали результаты его соотнесения с отношением к нормативам доверительных отношений, легитимизации нечестности и законопослушания, составляющих важный социальный ресурс современного молодого человека.

У студентов с морально адаптивным вариантом нормативоприятия проявилась зависимость отношения нравственных нормативов от легитимизации нечестности (величины корреляционных коэффициентов по шкалам обман и лицемерие свидетельствуют о значимой отрицательной связи $r = -0,57$ и $r = 0,51$ соответственно, В отношении нормативов доверительных отношений и законопослушания значимых связей не выявлено. В группе студентов с морально релятивным вариантом нормативоприятия выявлены достоверные корреляционные зависимости ($r = 0,49$, $p \leq 0,05$) между легитимизацией нечестности (общий балл по опроснику) и шкалой «обман».

В группе студентов с морально индифферентным вариантом нормативоприятия выявлена весьма интересная тенденция – между принятием нравственных нормативов и шкалой «доверие к общественным институтам» обнаружена положительная значимая (на уровне тенденций) связь ($r = 0,48$; $p \leq 0,06$).

В объединенной группе студентов с морально релятивным и аморальными вариантами нормативоприятия выявлена значимая на уровне тенденции положительная связь между уровнем (в этой группе он оказался самым низким) принятия нравственных нормативов и легитимизации нечестности ($r = 0,43$; $p \leq 0,07$) и отрицательная значимая связь с позитивным отношением к людям ($r = -0,51$; $p \leq 0,05$) и законопослушанием ($r = -0,50$; $p \leq 0,05$).

Можно полагать, что исследование особенностей взаимосвязи уровня принятия нравственных нормативов с личностными нормативами, присвоение которых обеспечивает продуктивное социальное взаимодействие и самореализацию личности в социуме, позволит уточнить роль нравственных ориентиров в наращивании ресурсов общения и развития в молодежной среде и раскрыть многообразие индивидуальных и групповых вариантов нормативоприятия.

This article gives theoretical and methodical grounds for revealing group and individual differences in normative acceptance. Authors make a comparative analysis of moral normative acceptance in different student groups. As a result they implement individual types of moral normative acceptance: moral-based, ethically adaptive, relativist, indifferent or immoral. The data presented in the article disclose the relation between moral normative acceptance and the point towards other normative such as law abidance, confidence, and dishonesty legitimization.

The key words: *personality normative, normative acceptance, moral domain, student youth, individual and group dif-*

ferences, criterion score, individual normative acceptance design.

Список литературы

1. Анастаси А. Дифференциальная психология. М.: Апрель-Пресс, 2001.
2. Гуревич К.М. Дифференциальная психология и психодиагностика. СПб.: Питер, 2008.
3. Левада Ю. От мнений к пониманию. Социологические очерки 1993-2000. М.: Московская школа политических исследований, 2000.
4. Юревич А.В., Ушаков Д.В. Нравственность в современной России. Психологические исследования, 2009. №1(3). <http://psystudy.ru>
5. Шустова Н.Е., Гриценко В.В. Социально-психологическая адаптация молодежи и отношение к социальным нормам // Психологический журнал. 2007. № 1. С. 46–57.
6. Воробьева А.Е. Личностные и групповые факторы нравственного самоопределения молодежи: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Институт психологии РАН, Москва, 2010.
7. Зарубин Е.Н. Маргинализация российского студенчества (структурный аспект): дисс. ... канд. социол. наук, Новочеркасск, 2004.
8. Соколов А.В. Интеллектуально-нравственная дифференциация современного студенчества // Социс. 2005. №9. С. - 91-97.
9. Акимова М.К., Козлова В.Т. Влияние интеллектуальных факторов на принятие личностных нормативов. // Психологическая диагностика. 2010. №. 5. - С.91-105.
10. Горбачева Е.И. Психологический анализ ситуации принятия нравственных нормативов// Научные труды Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, 2011. Калуга: КГУ, 2011.- С. 197-201.
11. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1996. №. 4.- С.35-45.

Об авторах

Акимова М. К. - доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Психологического института РАО, e-mail: M.K.AKIMOVA@rambler.ru

Горбачева Е. И.- доктор психологических наук, профессор, зав.кафедрой психологии развития и образования Калужского государственного университета им.К.Э.Циолковского, e-mail: MISHA1994-84@mail.ru

Козлова В.Т.- кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, e-mail: VALENTINA.41@mail.ru

Ференс Н.А.- научный сотрудник Психологического института РАО.

УДК 378.14

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ МАГИСТРОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

И.В. Алехина, Т.А. Павлова, О.А. Семерич

Статья посвящена анализу проблемы организации научно-исследовательской работы магистров и готовности обучающихся в магистратуре к проведению научных исследований в современной высшей школе. Проанализированы и обобщены теоретические аспекты и практический опыт организации научной работы магистров. Проведено эмпирическое исследование освоения магистрами научно-исследовательской работы.

Ключевые слова: системный подход, организация научной работы в вузе, магистратура, магистерская диссертация

Системный подход в современном научном знании является направлением методологии познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объекта как системы (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, Г.П. Щедровицкий, О.С. Разумов, И.Ф. Складов и др.).

Широкое распространение системный подход получил в современной психологии и педагогике. Представление о системной природе психики последовательно проводилось многими отечественными психологами (Б.Г. Ананьев, В.А.Барабанщиков, В.А. Ганзен, Д.Н. Завалишина, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, и др.). В педагогической науке системный подход вызывает интерес на протяжении значительного времени (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, Ю.Г. Татур и др.). Системные психолого-педагогические исследования в области высшего образования также достаточно многочисленны. Сегодня получили теоретическое и экспериментальное развитие такие научные направления, реализующие системный подход в современной высшей школе, как изучение управления качеством образовательной деятельности вузов (В.А. Алексеенко) и диагности-

ка результатов обучения в вузе (О.И. Чередниченко); организация учебного процесса в целом (Т.И. Дмитриенко); организация непрерывной профессиональной подготовки (О.Ю. Князькина).

В настоящее время проведение научных исследований научно-педагогических работников и обучающихся и использование полученных результатов в образовательном процессе являются одной из основных задач высшего учебного заведения, при этом выполнение фундаментальных и прикладных научных исследований по широкому спектру наук относится к приоритетным функциям вуза [4]. В условиях перехода на двухуровневую систему высшего профессионального образования научно-исследовательская работа магистров (НИР) как важная часть профессиональной подготовки приобретает все большее значение.

К основным компонентам педагогической системы управления научной работой магистров относятся: обучающийся с его образовательными запросами; преподаватель, координирующий и направляющий процесс выполнения научной работы в магистратуре; содержательный компонент, включающий в себя необходимые знания и умения в области научной деятельности в целом, систему заданий, систему контроля выполнения различных этапов работы, как со стороны самого магистра, так и со стороны научных руководителей, выпускающих кафедр; среда, в которой осуществляется процесс обучения магистров.

Анализируя научную работу магистра как систему, необходимо отметить, что его научная деятельность органически проникает во все другие виды его учебной деятельности. Система организации и руководства НИР магистров в вузе призвана обеспечивать приобретение магистрами соответствующих профессиональных компетенций в области научно-исследовательской деятельности. Получение степени магистра подразумевает усвоение общекультурных, профессиональных и общепрофессиональных компетенций высокого уровня, включающих знания не только методов проведения научных исследований и обработки их результатов, но и разнообразные социально-ориентированные компетенции для самостоятельного решения исследовательских задач.

Мониторинг НИР магистров усложняется вследствие многообразия возможных форм ее организации и полученных результатов. Результаты НИР магистров могут иметь как конкретный характер (научная статья, доклад на конференции, участие в конкурсе др.), так и обобщенный (профессиональные компетенции), требующий особых средств контроля и оценки. Формализация оценки эффективности системы НИР магистров становится возможной благодаря сформулированным требованиям, предъявляемым к выпускнику соответствующей ступени обучения в области научной работы, т.е. с учетом компетентностной модели специалиста, ориентированной на сферу будущей профессиональной деятельности.

ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 - Педагогическое образование, для получения квалификации (степени) магистра указывает [5], что в области научно-исследовательской деятельности магистр должен быть подготовлен к решению многих задач: анализ, систематизация и обобщение результатов научных исследований в сфере образования путем применения комплекса исследовательских методов при решении конкретных научно-исследовательских задач; проектирование, организация, реализация и оценка результатов научного исследования в сфере образования с использованием современных методов науки, а также информационных и инновационных технологий и др.

Все магистерские программы создаются в соответствии с ФГОС ВПО и содержат как инвариантные и вариативные компоненты, которые позволяют вузам реализовать свой образовательный потенциал и учесть региональные потребности в содержании и характере научно-исследовательской подготовки магистров, в которых происходит усвоение знаний о проблемном поле современных научных исследований. Научно-исследовательская практика наряду с учебными курсами, также включена в систему подготовки магистров к научно-исследовательской деятельности. В ходе практики происходит развитие общенаучных и профессиональных компетенций обучающихся в сфере научно-методического сопровождения и обеспечения воспитательной работы через сочетание опыта работы с научным руководителем и выполнением собственного тематического исследования

Важным связующим звеном системной организации научно-исследовательской подготовки магистров может служить разработанный нами спецкурс «Основы научных исследований». Тематический план спецкурса «Основы научных исследований» состоит из основных разделов, посвященных теоретическим основам научного исследования, общей характеристике исследовательской деятельности магистров, диагностике и развитию компетенций в учебно-исследовательской деятельности магистрантов.

В ходе освоения спецкурса слушатели должны ознакомиться с тем, что организация исследовательской деятельности магистров начинается с начала обучения в магистратуре. На занятиях последовательно должны быть освоены основные этапы исследовательской деятельности магистрантов: изучение и анализ научной разработанности исследуемой проблемы; процедура эксперимента; обработка данных опытно-экспериментальной работы; интерпретация полученных результатов; оформление результатов исследования; представление и защита выполненной работы. Предполагается, что содержание спецкурса и выполняемые магистрами теоретико-практические задания должны соответствовать темам выполняемых магистрами диссертационных исследований.

Таким образом, анализ профессионально-образовательной программы обучения магистров показал, что в построении учебного плана используются элементы системного подхода в развитии компетенций в сфере научной деятельности; содержание, формы и методы преподавания в магистратуре направлены на подготовку к научно-исследовательской работе.

Для выявления уровня освоения магистрами содержания научно-исследовательской деятельности нами было проведено эмпирическое исследование. В экспериментальную выборку вошли магистры 1 курса факультета ПРиСО БГУ имени И.Г. Петровского, обучающиеся по направлениям подготовки «Педагогическая психология» и «Психология личности» (N= 15) и преподаватели различных дисциплин магистратуры, руководители различного рода форм научной работы по данному направлению обучения (N= 10).

С целью выявления основных характеристик мотивации обучения магистров в вузе в целом и мотивации научно-исследовательской работы была проведена разработанная нами анкета «Мотивация НИР» (рис. 1).

Необходимо отметить, что практически по всем группам мотивов учебной деятельности полученные результаты, относящиеся к научно-исследовательской работе, оказались выше показателей мотивации обучения в вузе. Наибольшие расхождения заметны по группам творческих мотивов, мотивов социального престижа и прагматических мотивов.

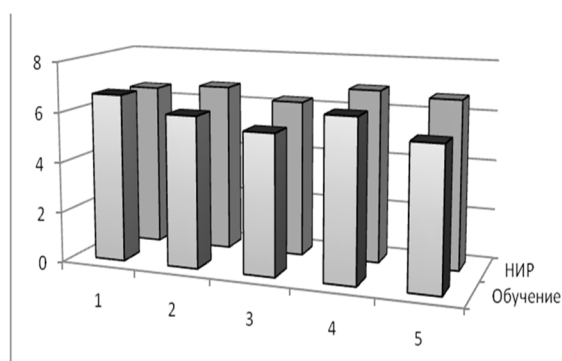


Рис. 1. Соотношение мотивации обучения в вузе и мотивации научно-исследовательской работы магистров

Усл.обозначения: 1 – мотивы, связанные с содержанием труда; 2 - творческие мотивы; 3 - мотивы социального престижа; 4 - познавательные мотивы; 5 - прагматические мотивы.

Для изучения степени овладения магистрами навыками научно-исследовательской работы была проведена анкета «Освоение НИР». Полученные данные показывают, что основное число испытуемых достигло уровней выше среднего, что свидетельствует о высокой степени готовности к выполнению НИР в процессе обучения.

Сравнение содержания отдельных элементов научно-исследовательской работы магистров показывает, что лучше других освоены умения сформулировать цель исследования, подобрать методики исследования и использовать в ходе эксперимента компьютерную технику. Магистры испытывают трудности в реализации таких направлений работы, как представление полученных результатов в виде научных статей и выступлений.

Затем испытуемым был предложен опросник для диагностики отношения к различным видам учебной работы в вузе и самооценки субъективной сложности указанных видов учебной работы, по которому были получены следующие результаты (Таблица 1):

Таблица 1

Данные описательной статистики по результатам диагностики отношения к различным видам учебной работы в вузе и оценки сложности различных видов учебной работы

| Виды учебной работы | Отношение к различным видам учебной работы в вузе | | | | Оценка сложности различных видов учебной работы | | | |
|---------------------------------|---|---------|-------|------------------------|---|---------|-------|------------------------|
| | Среднее | Медиана | Мо-да | Стандартное отклонение | Среднее | Медиана | Мо-да | Стандартное отклонение |
| НИР | 5,9333 | 6 | 5 | 2,5485 | 7,867 | 8 | 8 | 1,4074 |
| практика | 7,8667 | 8 | 7 | 1,3557 | 5,5333 | 5 | 4 | 1,995 |
| общенаучные дисциплины | 6,5333 | 6 | 6 | 1,8464 | 6,2 | 6 | 5 | 1,8205 |
| общепрофессиональные дисциплины | 8,2667 | 8 | 8 | 1,7915 | 6,7333 | 7 | 8 | 1,6242 |

В целом, НИР и другие виды учебной работы вызывают у магистров положительное отноше-

ние и желание участвовать в них. Однако, ранговое соотношение привлекательности различных видов учебной работы таково: на первом месте - общепрофессиональные дисциплины; на втором месте - различные виды практики; на третьем месте - общенаучные дисциплины, на последнем месте - научно-исследовательская работа.

Приведенные данные показывают, что ранговое соотношение субъективной сложности различных видов учебной работы таково: на первом месте - научно-исследовательская работа, на втором месте - общепрофессиональные дисциплины; на третьем месте - общенаучные дисциплины, на последнем месте - различные виды практики.

Сопоставление полученных в двух сериях эксперимента результатов показывает, что практика оценивается испытуемыми как желательный и несложный вид учебной работы, в то время как НИР, хотя и вызывает положительное отношение, но воспринимается как субъективно сложный и трудный вид учебной работы.

Для выявления личностных характеристик магистров, которые могут быть связаны с готовностью магистров к научно-исследовательской деятельности, нами был проведен опросник Mini-Mult - сокращенный вариант ММПИ (Minnesota Multiphasic Personality Inventory С. Хатуэя и Дж. Маккинли), направленный на выявление типа личности по 9 базисным шкалам. Полученные в стандартных Т-баллах данные показывают, что результаты соответствуют тестовым нормам и не превышают уровень 50-ти Т-баллов (при максимально возможных – 120 баллах), то есть имеют умеренно выраженный характер. Психологический портрет испытуемых по данным Mini-Mult выглядит следующим образом: наличие высокой ответственности, тревоги за своевременность выполнения намеченного, нет достаточной уверенности в собственных возможностях, нерешительность, склонность к сомнениям, высокий уровень оптимизма и вера в будущее.

Затем нами был проведен опросник темперамента Г. Айзенка ЕРІ (Eysenck Personality Inventory), предназначенный для диагностики таких свойств личности как экстра- интроверсия и нейротизм. Полученные данные говорят о том, что психологический портрет испытуемых дополняется умеренными характеристиками экстра-интроверсии и нейротизма.

Для выявления взаимосвязи между показателями освоенности умений НИР и личностными характеристиками испытуемых нами был проведен корреляционный анализ полученных результатов. Наибольшее число значимых корреляционных связей (на уровне значимости $p \leq 0,01$) с личностными свойствами проявилось по таким компонентам умений НИР, как постановка цели исследования; формулировка объекта исследования; формулировка задач исследования; планирование эксперимента; самостоятельность и ответственность в научных исследованиях; подготовка научных статей и докладов. Большинство корреляционных связей имеют отрицательный знак, то есть, чем выше уровень овладения умениями НИР, тем более нормативными должны быть свойства личности исследователя.

Необходимо отметить, что наибольшее количество положительных значимых корреляционных связей освоенности умений НИР наблюдается по такому личностному качеству, как экстраверсия, что подразумевает открытость опыту, коммуникативные умения, познавательную активность.

Преподаватели, являющиеся руководителями научно-исследовательской работы магистров, среди условий успешного выполнения НИР магистров, на 1-е место поставили наличие материально-технического оборудования, современной компьютерной базы, большого библиотечного фонда. 40% участников опроса отметили необходимость лабораторного комплекса для эффективного осуществления научно-исследовательской работы магистров. Среди недостатков 58% преподавателей отмечают отсутствие системного подхода в руководстве научной работой обучающихся в магистратуре.

Качеств личности, необходимых для реализации успешной научной деятельности магистрантов, немало. К основным преподаватели относят: целеустремленность (55%), ответственность (30%), мотивация научной деятельности (20%), компетентность в сфере научных (40%), дисциплинированность (20%).

Среди профессионального важных качеств личности научного руководителя преподаватели отмечают следующие: высокая квалификация руководителя (60%); владение материалом и эрудиция (50%), умение управлять коллективом (30%).

По вопросу о степени участия научного руководителя в научно-исследовательской работе магистров мнения преподавателей включали: необходимость контроля основных этапов работы; общую ориентировку в проблеме исследования; консультации согласно индивидуальному плану, необходимость углубления самостоятельной работы магистров.

В целом можно заключить, что полученные результаты диагностического обследования и выявленный характер взаимосвязи между отдельными переменными, относящимися к научно-исследовательской работе и личностным характеристикам магистров, свидетельствуют о взаимосвязи различных умений и освоенности НИР как части целостной системы учебной работы.

Таким образом, эффективное решение проблем организации научно-исследовательской рабо-

ты магистров вуза возможно посредством последовательного внедрения системного подхода и разработки комплекса организационно-педагогических условий для реализации системы НИР магистров, направленной на повышение качества профессиональной подготовки в вузе. Основные направления организации научно-исследовательской работы магистрантов, раскрытые в ходе системного анализа современной теории и практики преподавания в высшей школе и выявленные психолого-педагогические условия организации научной работы, могут служить основой разработки учебных планов и рабочих программ подготовки магистров.

The Article is dedicated to analysis of the problem to organizations of the master`s research work and readiness to undertaking the scientific studies at modern higher education. They Are Analysed theoretical aspects and practical experience to organizations of the master`s scientific work. Broughted results of the empirical investigation to readiness masters to undertaking the scientific studies and readiness of the teachers to management.

The Main trends to organizations of the research the master`s functioning, revealed in the course of system analysis of the modern theory and practice of the teaching in university and revealed conditions to arrangements of the scientific functioning may serve the base of the design of the curriculums and worker of the programs of training master.

The key words: system approach, organization of the scientific research work in university, magistracy, master`s thesis

Список литературы

1. Алексеенко, В.А. Системный подход к управлению качеством образовательной деятельности вузов России / В. А. Алексеенко. М.: Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2007.
2. Волченко, И.О. Системный подход в управлении учебным процессом: [научное издание] / И. О. Волченко. Мурманск : МГТУ, 2008.
3. Соляников, Ю.В. Обеспечение качества подготовки магистрантов педагогического университета к научно-исследовательской деятельности: Дис. ... к.п.н: СПб., 2003.
4. Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении). /Утверждено Постановлением Правительства Российской Федерации от 14 февраля 2008 г., № 71. М., 2008. 25 с.
5. Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»). М., 2010. 25 с.

Об авторах

Алехина И.В. - кандидат педагогических наук, доцент БГУ им. академика И.Г. Петровского, iv.alekhina@yandex.ru

Павлова Т.А. - кандидат психологических наук, доцент БГУ им. академика И.Г. Петровского, t_pavlova@list.ru

Семерич О.А. - кандидат педагогических наук, доцент БГУ им. академика И.Г. Петровского, oxana.semerich@yandex.ru

УДК-378.14

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА

И.А. Афонин

В статье рассматриваются вопросы стратегического планирования инновационной деятельности муниципальных образовательных учреждений в контексте социально-экономического развития региона.

Ключевые слова: инновационная деятельность, лицейское образование, муниципальные образовательные учреждения.

На современном этапе развития российского образования образовательная инновационная деятельность образовательных учреждений предполагает совершенствование и дальнейший поиск и разработку новых целей, новых способов организации деятельности в рамках реализации современной гуманистической парадигмы образования. В данном социальном, личностно-ориентированном контексте, в соответствии со стратегическими приоритетами современного этапа развития образования, среди которых главенствующую позицию занимают доступность образования, его профилизация, творческо-деятельностный характер и ориентация на социализацию личности посредством формирования ценностей, возникает необходимость объективного переосмысления сущности образования, что в конечном итоге является существенным фактором социально-экономического развития региона.

Современное лицейское образование в городе Брянске представлено тремя муниципальными бюджетными общеобразовательными учреждениями - лицеями №1 им. А.С. Пушкина, №2 им. М.В. Ломоносова и №27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова. В настоящее время свою инновационную деятельность данные образовательные учреждения осуществляют на основе городской ведомственной целевой программы «Развитие образования в городе Брянске на 2011-2013 годы» (далее - Программа). Муниципальным заказчиком Программы выступило управление образования Брянской городской администрации. Основанием для принятия решения о разработке Программы послужила реализация Бюджетного послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию РФ «О бюджетной политике в 2010-2012 годах».

Реализация мероприятий, предусмотренных Программой, будет осуществляться в 2011-2013 годах. Источником финансирования Программы являются средства бюджета города Брянска для финансирования приоритетных направлений развития образования.

Программа предусматривает целевое финансирование мероприятий, что соответствует принципам формирования бюджета города Брянска.

Объемы финансирования Программы: в 2011 году - 264415,0 тыс. рублей; в 2012 году - 416822,0 тыс. рублей; в 2013 году - 331797,0 тыс. рублей.

При этом подчеркивается, что объем расходов на реализацию Программы может ежегодно уточняться, исходя из возможностей бюджета города Брянска.

Реализуя Президентскую программу «Новая школа», ведомственные целевые программы развития городского образования в 2006-2010 годах, система образования города Брянска добилась определенных инновационных изменений по целому ряду системообразующих направлений, в том числе во внедрении нового организационно-экономического механизма, оптимизации сети образовательных учреждений, создании системы государственно-общественного управления образованием и независимой системы оценки качества образования, модернизации учебно-материальной базы и др.

За последние четыре года объем бюджетного финансирования образования в городе вырос более чем в 1,75 раза, при этом значительно увеличились капитальные расходы. Так, в 2006 году бюджетные расходы (все источники бюджета) на образование составляли 1,072 млн. рублей, в 2007 - 1,251 млн. рублей, в 2008 - 1,635 млн. рублей, в 2009 - 1,776 млн. рублей, на 2010 год утверждено - 1,721 млн. рублей.

Активное участие учреждений города в региональных и федеральных проектах также в значительной мере содействует эффективному решению вопросов развития образования. Благодаря участию в наиболее значимых проектах в области образования за последние 5 лет дополнительно привлечены финансовые средства в объеме 39,4 млн. рублей.

Инновационная деятельность общеобразовательных учреждений отражается в перспективных программах развития, основу их составляют компетентностный подход к содержанию образования, соответствующие инновационные технологии и средства обучения.

Улучшается организация профильного обучения, направленного на реализацию индивидуальных образовательных запросов, интересов и потребностей старшеклассников. В текущем учебном году 100% старшеклассников было охвачено профильным обучением. Но не все профили соответствуют запросам рынка труда, учащиеся мало ориентируются на рабочие профессии, наиболее востребованные в экономике города.

В городе сформирована многоуровневая система развития одаренных и талантливых детей: развивается сеть инновационных образовательных учреждений (в 2006 году созданы лицей №27, гимназии №4 и №5, в 2009 - лицей №2); проводятся интеллектуальные и творческие конкурсы различных уровней; действуют индивидуальные программы сопровождения талантов, в том числе в дистанционной форме на базе МОУ «Брянский городской лицей № 27 имени Героя Советского Союза И.Е.Кустова»; работают профильные смены в летних оздоровительных лагерях; осуществляется поддержка юных дарований на уровне города в виде ста муниципальных стипендий города; растет число участников олимпиад на школьном, муниципальном, региональном и республиканском уровнях.

В 2010 году 6 старшеклассников городских школ стали победителями и призерами Всероссийских олимпиад по 5 предметам (в 2008 году их было 13, в 2009 - 6).

Успешно функционирует система независимой оценки качества образования: с 2004 года введен единый государственный экзамен для выпускников средних школ и с 2008 года - единый экзамен для выпускников 9-х классов.

В 2009 году 81% выпускников школ поступили в вузы (в 2008 году - 79%). Школы города успешно готовят выпускников для продолжения обучения в профессиональной школе. 97,0 процентов выпускников поступают учиться в учреждения профессионального образования.

Активно формируются современный корпус педагогов и управленцев, новая профессиональ-

ная культура, внедряются в учебный процесс инновационные образовательные технологии. В последние два года педагоги города победили во всех региональных конкурсах профессионального мастерства: «Учитель года», «Лидер в образовании», «Воспитатель года», «Психолог года».

Опыт лидеров все шире используется в массовой практике. Об этом свидетельствует активное участие педагогов и образовательных учреждений города в реализации приоритетного национального проекта «Образование». В 2006-2010 годах в конкурсных процедурах участвовало 67,0 процентов школ города и 5,0 процентов учителей. Государственную поддержку из федерального бюджета получили 22 школы и 116 учителей, из регионального 21 школа и 48 учителей, 23 детских сада и 24 работника учреждений, дошкольного образования, 4 учреждения и 12 педагогов дополнительного образования.

В образовательных учреждениях города работают 6360 педагогов, из них 74 процента - с высшим образованием (в школах города - 90,3 процента), остальные - со средним специальным. 70 процентов имеют высшую и первую квалификационные категории.

С целью стимулирования педагогов к непрерывному повышению квалификации, обеспечения результативности их работы модернизируется система аттестации педагогических и руководящих работников. Введены новые формы и процедуры аттестации: педагоги проходят тестирование на определение предметной компетентности.

Реализация программы позволит объединить усилия субъектов образования и необходимые ресурсы вокруг достижения главных целей развития образования и получения конкретных результатов, что поможет обеспечить новый уровень качества самого образования.

Важнейшие целевые индикаторы и показатели Программы:

- удовлетворенность населения качеством общего, дошкольного и дополнительного образования 80 процентов от числа опрошенных в 2013 году;
- удельный вес учащихся, получающих среднее (полное) общее образование по программам профильного обучения (включая академический профиль), 100 процентов к 2013 году;
- удельный вес лиц, сдавших единый государственный экзамен, от числа выпускников, участвовавших в ЕГЭ, 99 процентов к 2013 году;
- удельный вес образовательных учреждений, имеющих органы общественного управления, эффективно влияющих на формирование заказа на образовательные услуги, решение кадровых, экономических и других вопросов, 100 процентов к 2013 году;
- численность учащихся, приходящихся на одного учителя в муниципальных общеобразовательных учреждениях, 14 к 2013 году;
- средняя наполняемость классов в Муниципальных общеобразовательных учреждениях к 2013 году в городе Брянске - 24 учащегося;
- расходы консолидированного бюджета города Брянска в расчете на одного обучающегося в общеобразовательных учреждениях 23,0 тыс. рублей к 2013 году (2010 год-22,4 тыс. рублей);
- переход на нормативное подушевое финансирование и новую (отраслевую) систему оплаты труда.

Ожидаемые конечные результаты реализации Программы и показатели социальной и экономической эффективности.

Социальная эффективность:

- повышение качества образования для жителей города Брянска;
- обеспечение конкурентоспособности, функциональной грамотности и социальной ориентации выпускников общеобразовательных учреждений;
- снижение вероятности и масштабов безнадзорности, социального сиротства, наркомании и других асоциальных явлений;
- улучшение кадрового обеспечения системы образования;
- обеспечение участия общественных институтов в управлении образованием;
- создание условий для повышения качества образовательных услуг, предоставляемых учреждениями дополнительного образования детей;
- улучшение физического состояния обучающихся, повышение уровня физического и нравственного развития детей;
- удовлетворенность населения качеством общего, дошкольного и дополнительного образования 80 процента от числа опрошенных к 2013 году;
- удельный вес лиц, сдавших единый государственный экзамен, 99 процентов к 2013 году от числа выпускников, участвовавших в ЕГЭ;
- удельный вес общеобразовательных учреждений, дошкольных образовательных учреждений и учреждений дополнительного образования, имеющих органы общественного управления, эффективно влияющие на формирование заказа на образовательные услуги, решение кадровых, эконо-

мических и других вопросов, 100 процентов к 2013 году.

Экономическая эффективность:

- формирование эффективной экономики образования, основанной на программно-целевых методах финансирования;
- повышение эффективности использования бюджетных средств, увеличение объемов привлеченных в систему образования внебюджетных средств за счет оказания платных образовательных услуг;
- обновление и повышение эффективности использования материально-технической базы системы образования;
- численность учащихся, приходящихся на одного учителя в государственных (муниципальных) общеобразовательных учреждениях, 14 к 2013 году;
- средняя наполняемость классов в муниципальных общеобразовательных учреждениях к 2013 году в городе Брянске - 24,0 учащегося;
- расходы консолидированного бюджета города Брянска в расчете на обучающегося в общеобразовательных учреждениях 23,0 тыс. рублей к 2013 году (2010 год- 22,4 тыс. рублей);
- доля муниципальных общеобразовательных учреждений, переведенных к 2013 году: на нормативное подушевое финансирование - 100 процентов; на новую (отраслевую) систему оплаты труда, ориентированную на результат, - 100 процентов.

Механизм реализации Программы представляет собой скоординированные по срокам и направлениям действия исполнителей, осуществляемые в рамках комплекса мероприятий, охватывающих ключевые функциональные области сферы образования, и обеспечивающие развитие системы образования в городе Брянске в соответствии с национальной образовательной инициативой «Наша новая школа», со Стратегией развития образования до 2020 года и логикой современной модели образования, ориентированной на решение задач инновационного развития экономики, разработанной Министерством образования и науки Российской Федерации.

Контроль за ходом выполнения Программы осуществляет управление образования Брянской городской администрации.

Исполнители мероприятий Программы ежегодно к 1 марта представляют информацию о ходе реализации мероприятий Программы в управление образования Брянской городской администрации.

Управление образования Брянской городской администрации ежегодно до 15 марта представляет информацию о ходе реализации мероприятий Программы в Брянскую городскую администрацию.

По окончании срока реализации Программы управление образования Брянской городской администрации до 15 марта 2014 г. представляет в Брянскую городскую администрацию доклад о выполнении Программы, эффективности использования финансовых средств за весь период ее реализаций.

В процессе реализации Программы ожидается достижение следующих социально-экономических результатов:

- повышение качества образования для жителей города;
- обеспечение конкурентоспособности, функциональной грамотности и социальной ориентации выпускников учреждений образования;
- снижение вероятности и масштабов безнадзорности, социального сиротства, наркомании и других асоциальных явлений;
- улучшение кадрового обеспечения системы образования;
- повышение эффективности использования бюджетных средств, увеличение объемов привлеченных в систему образования внебюджетных средств за счет оказания платных образовательных услуг;
- обновление и повышение эффективности использования материально-технической базы системы образования;
- обеспечение участия общественных институтов в управлении образованием;
- повышение эффективности воспитания и улучшение физического здоровья учащейся молодежи;
- создание условий для повышения качества образовательных услуг, предоставляемых учреждениями образования.

За период реализации Программы планируется достижение следующих показателей:

- увеличение удельного веса численности детей дошкольного возраста, получающих услуги дошкольного образования, - с 78 до 80 процентов от общей численности детей дошкольного возраста;
- уменьшение количества дней, пропущенных ребенком по болезни в детском дошкольном образовательном учреждении за год в среднем по городу, на 0,5 дня;
- увеличение удельного веса обучающихся, принявших участие в предметных олимпиадах;
- на школьном уровне - с 55 до 80 процентов от общей численности обучающихся,
- на муниципальном уровне - с 30 до 35 процентов от общей численности обучающихся;

- на областном уровне - с 1 до 1,5 процента от общей численности обучающихся;
- изменение соотношения численности обучающихся в расчете на один персональный компьютер - с 22 обучающихся общеобразовательных учреждений до 20;
- увеличение удельного веса обучающихся общеобразовательных учреждений, охваченных услугами учреждений дополнительного образования детей, с 42,8 до 44 процентов от общего количества обучающихся в 1-11-х классах;
- увеличение удельного веса педагогических и руководящих кадров образовательных учреждений, имеющих высшую и первую квалификационные категории, с 70 до 80 процентов от общей численности педагогических и руководящих кадров образовательных учреждений;
- увеличение удельного веса педагогического персонала, ежегодно проходящего повышение квалификации и профессиональную переподготовку в общей численности педагогического персонала, занятого в системе образования, с 18 до 20 процентов;
- увеличение удельного веса учреждений образования, имеющих доступ к Интернету, до 60 процентов от их общего количества (в школах города - 100 процентов);
- увеличение удельного веса образовательных учреждений, имеющих институты общественного участия в управлении, до 100 процентов от их общего количества.

Таким образом, стратегия развития инновационной деятельности муниципальных образовательных учреждений определяется теми задачами, которые выдвигает перед ним в интересах общества государство и согласуется с требованиями социально-экономического развития региона. Концепция развития образования отражает коренные изменения во всем многообразии дидактических, методических, организационных условий функционирования такой сложной социально-педагогической системы, как система воспроизводства общества, создание условий для воспитания (самовоспитания) и обучения (самообучения) личности, способной к интеллектуальному и производительному труду, владеющей знаниями в различных областях науки, подготовленной к решению нестандартных задач, готовый к самоопределению и обладающий внутренней потребностью к самосовершенствованию.

The questions of strategic planning innovation municipal schools in the context of socio-economic development of the region.
The keywords: innovation, lyceum education, municipal educational institutions.

Список литературы:

1. Бюджетного послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию РФ «О бюджетной политике в 2010-2012 годах». <http://президент.рф/новости/4189>
2. Гостев, А.Г., Киприянова, Е.В. Инновационная образовательно-профессиональная среда как фактор внедрения современных технологий обучения: монография / Е.В. Киприянова. – Екатеринбург, 2008. 290 с.
3. Сергеева В.П., Л.С. Подымова. Инновации в образовательном процессе. Учебно-методическое пособие для студентов и аспирантов высших учебных заведений. - М., Академия АП-КиП - ПРО, 2010

Об авторе

Афонин И.А. – МБОУ «Брянский городской лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е.Кустова», директор, кандидат педагогических наук, доцент.

УДК 159.922.8

ФЕНОМЕН ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.А. Брыксина, В.Ф. Енгальчев

В статье представлена модель Внутренней позиции студента – личностного образования, сформированность которого является условием успешности учебно-профессиональной деятельности. Авторами описаны компоненты, их составляющие, а также взаимосвязь между структурными элементами модели. Знание о структуре и динамических изменениях во Внутренней позиции студента обеспечивает возможность целенаправленного педагогического влияния на её формирование и трансформацию, что позволит повысить эффективность студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: Внутренняя позиция студента, мотивы, установки, учебно-профессиональная деятельность
Одна из ведущих задач высшего образования – подготовить квалифицированного специали-

ста, готового к выполнению той или иной работы в рамках своих полномочий. Субъект становится студентом вуза после конкурсных испытаний, направленных на выявления уровня его знаний в конкретной предметной области, что принято считать залогом успешности освоения им программ ФГОС ВПО. Однако с каждым годом наблюдается снижение качества подготовленных специалистов, несмотря на то, что образовательные стандарты постоянно пересматриваются в сторону оптимизации. Это выявляется на срезе специалистов самых разных профессий, но можно утверждать и наличие общей тенденции [2; с. 2-3]. На средних и старших курсах всё чаще приходится сталкиваться с низкой эффективностью реализации студентами учебно-профессиональной деятельности, хотя запас интеллектуальных возможностей, знаний и умений, уже сформированных, потенциально позволяет справиться с подобными задачами. Таким образом, речь, по всей видимости, идёт о психологической готовности к выполнению деятельности и принятию соответствующих социальных позиций и роли. Одну из причин низкой эффективности вхождения в учебно-профессиональную деятельность и её осуществления мы видим в структуре личности субъекта. По нашему мнению существует некое личностное образование, оптимальное сочетание уровней развития компонент которого делает субъекта эффективным в деятельности (в нашем случае в учебно-профессиональной).

С опорой на труды Л.И.Божович [1; с.147, 170], в которых описывается сходная структура, получившая название Внутренней позиции школьника, нами была разработана модель Внутренней позиции студента.

Внутренняя позиция студента состоит из трёх компонент: мотивационной, аффективной и когнитивной.

Мотивационная компонента предполагает наличие в структуре внутренней позиции личности (будь то внутренняя позиция школьника, студента или профессионала) набора мотивов, их определенное соотношение и иерархию. Под термином «мотивы» нами понимаются целые мотивационные комплексы – группы тесно переплетённых и взаимодействующих мотивов сходной направленности. Учебная мотивация складывается из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм и способов организации с точки зрения их личных, индивидуальных потребностей и целей, которые могут совпадать либо не совпадать полностью или частично с целями обучения. Вслед за Л.И. Божович мы констатируем факт, что в качестве ведущих мотивов учения выступают познавательные и социальные мотивы.

Познавательные мотивы обучения в вузе мы подразделяем на широко-познавательные, узко-познавательные и мотивы самообразования.

Учебно-познавательные мотивы – выражаются в специальном интересе к способам добытия знаний, выполнения заданий, самоорганизации учебной работы.

Широко-познавательные мотивы раскрываются в общей привлекательности для студента самого процесса приобретения знаний, решения задач, выполнения упражнений и т.д.

В высшей школе можно выделить обособившуюся группу *мотивов самообразования*, чему способствуют две группы причин. Первая группа – объективные внешние причины. Общий объём содержания учебной дисциплины, обязательный для освоения, много больше объёма материала, охваченного на учебных занятиях. Это обстоятельство вынуждает юношей заниматься самостоятельно, в противном случае продолжение обучения в вузе может оказаться невозможным. Вторая группа причин – субъективные внутренние причины, и прежде всего речь идёт о предметных интересах и склонностях учащихся. Стремление удовлетворить познавательный интерес в рамках специальности или отдельной учебной дисциплины побуждает больше читать, посматривать видеоролики, общаться с компетентными людьми и т.д. Если подобные действия приобретают системность и регулярность, то можно говорить о самообразовании как форме деятельности. В процессе обучения в вузе мотивы самообразования набирают всё большую силу, постепенно выходят на первое место и начинают играть ведущую роль среди сил, побуждающих познавательную активность.

Социальные мотивы есть потребность в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, желание занять определённое место в системе доступных общественных отношений [3, С.13]. Это самая разнообразная в содержательном плане группа мотивов.

Широкие социальные мотивы – мотивы, в которых отражается факт влияния на учение гражданской позиции субъекта, чувства ответственности перед обществом за результаты своей учебной деятельности.

Узкие социальные, или позиционные мотивы предполагают стремление субъекта занять определённое место в системе отношений, получить статус, выполнять соответствующую позиции роль. Изменение статуса со школьника на студента, а, следовательно, изменение позиции на социально более одобряемую является привлекательной перспективой для молодого человека. Желание получения и сохранения позиции студента является мощной силой, удерживающих молодых людей в вузе, заставляющей выполнять хотя бы минимальные требования, предъявляемые учебным заведением. Рассматривать возможные позиции целесообразно с точки зрения складывающихся в процессе деятельности

отношений. Студент вуза как субъект деятельности состоит в двух системах отношений: «студент – преподаватель» и «студент – другие студенты». Следовательно, он занимает как минимум две позиции. Иногда эти позиции совпадают, например, когда молодой человек стремится показать свою эрудированность как перед преподавателями, так и перед однокурсниками. Но даже в рамках одной системы отношений возможно сочетание нескольких позиций: с одной стороны, студент поведением всячески показывает, что является лишь частью своей группы и не желает выделяться, что указывает на позицию «один из многих», а, с другой стороны, в ответах на вопросы преподавателей демонстрирует эрудированность, претендуя на позицию «всезнайки», которая выделяет его на фоне других учащихся.

Мотивы достижения и мотивы избегания неприятностей. Будет некорректным считать, что субъекту присущ только мотив избегания неприятностей или только мотив достижения: каждый из субъектов деятельности обладает обоими этими мотивами, но их соотношение различно. Встречаются исключительные варианты, когда мотив достижения и мотив избегания имеют равную выраженность. Соотношение силы мотивации достижения и мотивации избегания неприятностей отвечает на вопрос, что побуждает субъекта выполнить деятельность – желание достигнуть цель, получить результат (и как вероятность – вознаграждение в виде одобрения или нечто, выраженное материально) или, напротив, желание избежать неудачи, и, как следствие порицания, конфликта и т.д. Репертуар средств достижения желаемого индивидуален и определяется установками и ценностными ориентациями субъекта.

Потребительские мотивы, по-видимому, на том или ином уровне развития представлены у любой личности. В то же время они не являются «нейтральными» по отношению к учебно-профессиональной деятельности, способной удовлетворить ряд насущных потребностей субъекта (интеллектуальное иждивенчество «меня обязаны научить...», материальное стимулирование как педагогическое подкрепление и т.д.).

Компенсаторные мотивы возникают из потребностей субъекта заместить, компенсировать то, чем, по его мнению, он не обладает. Так учебно-профессиональная деятельность может выступать своеобразной стартовой площадкой для иных видов деятельности (творческой, спортивной, общественной). В этой связи происходит зачастую незаметная для самого субъекта подмена мотивов, когда познавательный мотив только декларируется субъектом в качестве ведущего, а на деле его активность движима иными побудительными факторами.

Социальные мотивы сотрудничества проявляют себя через организацию совместной деятельности и направлены на достижение субъектами деятельности совместных целей. Именно в мотивах сотрудничества потребность в социальном принятии находит наибольшее своё выражение. Учёба в вузе предоставляет молодым людям несколько путей реализации данной мотивации. Во-первых, это совместная деятельность учащихся в рамках учебных занятий (групповые формы работы на семинарских и лабораторных занятиях). В этом случае студенты, выполняя задание, сотрудничают преимущественно друг с другом, выстраивая горизонтальные связи в группе, более чётко определяя собственную ценность и значимость по сравнению с другими членами группы, занимающими аналогичную позицию. Во-вторых, внеаудиторная работа в лабораториях или в проектных группах (научно-исследовательская деятельность студентов в рамках курсовых и дипломных исследований, включение студентов в проведение хозрасчётных исследований) или творческая деятельность и работа в первичной профсоюзной организации. В ходе такого сотрудничества студенты общаются как друг с другом, так и с более старшими учащимися, а также с преподавателями и другими сотрудниками вуза. Это способствует выстраиванию вертикальных связей в группе, показывает перспективы личного и профессионального роста и возможности достижений, развивает у юноши гибкость и пластичность в общении. Несмотря на то, что творчество и профсоюзная работа напрямую не связаны с учёбой и получением указанной в учебном плане профессии (а порой способствуют рассогласованию учебно-профессиональной деятельности) желание молодого человека остаться в сложившейся системе сотрудничества с Другими заставляет его выполнять обязательный минимум требований вуза.

Познавательные и социальные мотивы формируются до того, как молодой человек поступил в вуз и являются основой Внутренней позиции школьника. Поскольку высшее образование предполагает освоение той или иной профессии, в структуре мотивационной компоненты мы выделили третью группу – профессиональные мотивы. К этой группе относятся мотивы, связанные как с освоением конкретной специальности, так и со стремлением стать высококлассным специалистом – профессионалом – независимо от рода занятий. Несмотря на то, что профессия является порождением социума, а, следовательно, профессиональные мотивы можно отнести к мотивам социальным, мы, всё же, считаем необходимым вынести их в самостоятельную группу в силу огромного значения профессии в жизни субъекта в целом и в вопросах самоопределения в частности.

Что касается содержания когнитивной компоненты, то из всего многообразия знаний и пред-

ставлений индивида на эффективность учебно-профессиональной деятельности в вузе влияние в большей степени оказывают представления о том, каким должен быть профессионал. Профессиональное идеальное Я является целью личностного развития в ходе осуществления учебно-профессиональной деятельности, и именно получение юношей профессии, в идеале, выступает конечной целью обучения в вузе. Согласно проведённых нами более ранним исследованиям, по ряду объективных социальных и субъективных причин амодальный образ профессионала (идеальные представления о профессионале без привязки к конкретной специальности) складывается у молодых людей поздно, как правило, к концу обучения в вузе. Помимо образа профессионала молодые люди имеют также некий эталонный образ студента, с которым производят сравнение в повседневной практике. Этот образ имеет не меньшее значение, чем образ профессионала, потому что отражает в себе специфику учебной деятельности, возвращая молодого человека к тому, что в текущий момент времени он всего лишь ученик, следовательно, обязан выполнять все указания и распоряжения преподавателей, ограничивающие его самостоятельность. Соответствие субъективному идеальному образу студента даёт юноше уверенность в своих силах в настоящем и является основой для дальнейшего движения вперёд.

Аффективная составляющая Внутренней позиции студента являет собой комплекс ведущих установок субъекта (под установкой мы понимаем субъективное или умственное состояние готовности к действию). В процессе обучения в связи с переходом деятельности от учебной к учебно-профессиональной студентам систематически транслируется идея о необходимости постоянного и непрерывного роста. У ряда студентов внешнее стимулирование достаточно быстро (ещё на младших курсах) интериоризируется, превращается в установку на компетентность и профессиональный рост, которая предполагает комплекс мер и набор действий субъекта, посредством которого последний наращивает собственную компетентность в предметной области и старается получить максимум знаний, умений и навыков при освоении профессии. Но, как мы отмечали выше, образ профессионала в качестве цели обучения складывается гораздо позднее, к старшим курсам. Таким образом, налицо разрыв между готовностью к деятельности и чёткой, ясной целью, на достижение которой эта деятельность направлена. Отсутствие цели или недостаточная её проработанность является серьёзнейшим фактором, снижающим эффективность деятельности субъекта. Иными словами существует разрыв/диссонанс между индуцированной установкой на профессиональный рост и компетентность и размытым, недифференцированным образом профессионала как конечной цели этого роста.

Помимо установки на компетентность и профессиональный рост в качестве основных мы также выделяем идеалистическую и прагматическую установки.

Идеалистическая установка является отношением к объекту и представляет собой такой тип/способ поведения, при котором субъект соотносит своё поведение с неким эталонным образцом, но в отличие от установки на компетентность и профессиональный рост идеальный образец абсолютизирован. Субъект выстраивает свою деятельность, опираясь на некое «хрестоматийное» видение профессии и профессионала, но при этом не соотносит этот образ ни с действующими условиями, ни с собственными возможностями.

Прагматическая установка предполагает выполнение требований исходя из расчёта получения выгоды и/или достижения того или иного положения, то есть мы имеем дело с отношением к объекту. В схеме поведения субъекта, основой которого служит прагматическая установка, будет иметь место расчёт и оценка возможных перспектив, и вся деятельность будет строиться исходя из результатов этих расчёта и оценивания. Прагматическая установка порождается самой учебной деятельностью, потому что студенту приходится рассчитывать соотношение затрат и вознаграждения при выполнении того или иного задания. Все элементы внутренней позиции тесно связаны между собой, поэтому оказывается невозможным говорить об изменении одного элемента, не затронув другие.

Поступление в вуз и обучение в нём является для молодого человека одним из решений задачи самоопределения. Юноша получает таким образом новое окружение, занимает новую позицию, осваивает новые роли, отвечая на вопрос «Кто я?». Не определившись с позицией и/или выбрав неадекватный позиции репертуар действий, выстраивать общение с Другими затруднительно, и тогда возникает риск не удовлетворить потребность в аффилиации и негативно сказывается на мотивах сотрудничества. С другой стороны, вуз также решает задачу профессионального самоопределения. Следовательно, мотивы овладеть профессией и/или стать высококлассным специалистом есть ни что иное как проявление поиска себя; они заставляют юношу ответить на вопрос «Кто я как ученик?» и «Кто я как профессионал?»

Профессиональные мотивы имеют непосредственный выход на аффективную составляющую через установку на компетентность и профессиональный рост. Мотивы стать кем-то и трансформированные ожидания референтных лиц формируют у молодого человека готовность к освоению специальности, становятся стартовой площадкой для дальнейшего роста и развития. Накопленные в период ро-

ста компетенции новые знания и представления о себе подлежат серьёзной оценке с позиции соответствия имеющимся эталонным представлениям (происходит соотнесение реального и идеального образов) и затем встраиваются в систему Я-концепции, в частности, в ту её часть, которая касается профессиональной стороны вопроса. Помимо образа профессионала, к которому в идеале стремится молодой человек, в структуру Я-концепции входят идеальные образы студента. По мере выполнения учебно-профессиональной деятельности молодой человек также обогащает эти знания и представления о себе, осваивает новые приёмы и способы учения и в идеале становится специалистом этой деятельности.

Большое количество связей прослеживается от группы социальных мотивов. Так, например, позиционные мотивы взаимодействуют с прагматической установкой, что объяснимо: получение и удержание необходимой позиции может расцениваться как достойное вознаграждение за трудозатраты. Кроме позиционных мотивов на формирование прагматической установки оказывают влияние потребительские мотивы, потому как субъект-«потребитель» в нашем случае, по большому счёту, тот же прагматик, склонный к интеллектуальному иждивенчеству. Точно так же как и в примере с установкой на компетентность и профессиональный рост понимание своей готовности включиться в деятельность по той или иной причине встраиваются в Я-концепцию, демонстрируя связь аффективной и когнитивной компонент.

Рефлексия собственной мотивации порождает у субъекта новые знания и представления о себе. Осознание и дифференциация мотивов трансформируется в новые знания, и эти знания обогащают Я-концепцию субъекта. Этот процесс в свою очередь, способствует порождению новых мотивов и новых критериев оценки себя как субъекта учебно-профессиональной деятельности. Посредством описанных психологических механизмов реализуется взаимосвязь мотивационной, аффективной и когнитивной компонент.

Подведём итоги.

Существует определённая личностная структура – внутренняя позиция студента, сформированность которой является залогом эффективности субъекта в учебно-профессиональной деятельности. Дисгармоничность, несогласованность развития и становления её компонент – мотивационной, аффективной и когнитивной – приводит к резкому снижению эффективности субъекта, что на деле выражается в общей инертности, пассивности студентов на занятиях и во время прохождения практик, низкой академической успеваемости, затруднении процессов самоопределения. Продолжение исследований в этом направлении, а также разработанные программы тренингов и спецкурсов, направленных на формирование структурных элементов позиции и их согласованное взаимодействие позволят обеспечить более активное и полное освоение студентами выполняемой деятельности, более быстрое накопление ими профессиональных знаний и умений, сохранение численности контингента учащихся. К концу обучения в вузе внутренняя позиция студента должна трансформироваться и превратиться в позицию профессионала.

This article presented the model of the personality self position of student. It's an internal personal's structure which maturity is a prerequisite for success in educational activity. Authors described the components of model, it's structural elements of model and interrelation between them. The knowledge of structure and dynamic changes in the personality self position of student provides possibility of purposeful pedagogical influence on its formation and transformation that will allow to increase efficiency of students as subjects of educational professional activity.

The key words: The personality self position of student, motives, attitudes, educational activity

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
2. Енгальчев В.Ф. Психологические основы вузовской подготовки специалистов в юридической психологии. Автореф. дис. на соискан. уч. ст. док. псих.н., Санкт-Петербург. 2006. 44 с.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. 96 с

Об авторах

Брыксина С. А. – ассистент кафедры общей и юридической психологии Калужского государственного университета им. К.Э.Циолковского.

Енгальчев В. Ф. – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и юридической психологии Калужского государственного университета им. К.Э.Циолковского.

УДК 378.016:004

**МУЛЬТИМЕДИЙНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПОИСКА
И РАЗВИТИЯ ОДАРЁННЫХ И ТАЛАНТЛИВЫХ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ВУЗАХ***

А.Р. Галустов, В.С. Глухов, А.А. Дикой, И.В. Дикая

Описывается система поиска и развития одарённых и талантливых студентов в процессе обучения их мультимедийным методам проектирования компьютерных моделей с использованием программы 3D Studio MAX и в процессе самообразования, самостоятельной работы.

Ключевые слова: система поиска, одарённые и талантливые студенты, мультимедийное моделирование, самообразование.

Социально-экономические перемены в России, направленные на обеспечение перехода к рынку, все более активно будут влиять на производственную деятельность будущих специалистов в области промышленного производства, образования и культуры. Его конкурентоспособность, перспективы трудоустройства во многом будут зависеть от его способности и готовности решать сложные задачи в своей профессиональной деятельности.

Это требует целенаправленных и энергичных усилий по преодолению сложившихся подходов и представлению об интеллекте и творческой индивидуальности, одарённости, таланте, профессиональных и личностных качествах будущих учителей, бакалавров и магистров.

Выявление одаренных и талантливых студентов – продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного студента. Эффективная идентификация одаренности посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования невозможна.

Поэтому вместо одномоментного отбора одаренных и талантливых студентов необходимо направлять усилия на постепенный, поэтапный поиск в процессе их обучения по специальным программам, либо в процессе индивидуализированного образования, профессионального самоопределения, развития самообразования, формирования умений самостоятельной работы студентов [1, с.1].

Проблема выявления одаренных и талантливых студентов сложна и требует привлечения профессорско-преподавательский состав высокой квалификации. При этом следует иметь в виду, что критерии одаренности и таланта не могут быть раз и навсегда зафиксированными.

В настоящее время растут требования к выпускникам педагогических вузов, как учителям и бакалаврам для новой школы.

В связи с этим в педагогических вузах должны создаваться такие социально-педагогические условия, которые должны обеспечить подготовку выпускников, способных творчески решать педагогические и дидактические проблемы, а также их фундаментальную (математическую, естественнонаучную, технологическую, информационную) подготовку, профессиональную конкурентоспособность, путем овладения ими уже на первом этапе своей деятельности профессиональной мобильностью в информационных (компьютерных) технологиях обучения, теми сложными информационными структурами, которые являются формой выражения педагогических знаний, методами самостоятельного их обновления и расширения [2].

В этой связи растут требования к будущим учителям, бакалаврам и магистрам. Современный выпускник педагогических вузов должен уметь находить, извлекать, анализировать, организовывать и хранить информацию, выбирать адекватные формы ее представления.

Это требует развития определенных талантов, навыков системой приемов умственной деятельности, таких как: анализ, синтез, сравнение, абстракция, моделирование.

Необходимо, чтобы во время учебы студенты овладевали не только знаниями по своей специализации, но и осваивали новые информационные компьютерные технологии, новое программное обеспечение, предназначенное для решения встающих перед ними педагогических задач.

Новые социально-экономические условия развития общества ставят проблему подготовки специалиста нового поколения – специалиста - ученого, способного свободно владеть мультимедийными программными средствами и умеющего получать доступ к любой необходимой информации, создавать инновационные мультимедийные компьютерные модели в своей профессиональной деятельности.

Решение данной проблемы требуют от педагогических вузов создания адекватных методов обучения.

Одним из таких методов является мультимедийное компьютерное моделирование явлений, процессов, машин и механизмов

Основной целью данного метода является осуществление перехода от информационного обучения к системе активного овладения информационными мультимедийными технологиями, комплексной компьютеризации учебного процесса путем внедрения методов компьютерного моделирования физиче-

ских, физико-химических, технологических процессов, конструкций машин, приборов и механизмов и т.п., развитие у одаренных и талантливых студентов творческих способностей и склонности к творчеству.

Мы считаем, что основные направления этой работы по выбранной тематике можно разделить на три уровня – *методологический, теоретический, практический*.

На *методологическом уровне* предусматривается разработка концепции активизации процесса обучения одаренных и талантливых студентов путем овладения основами технологии компьютерного мультимедийного моделирования и программирования с применением таких программных средств как 3D Studio MAX, Borland DELFI 5, AUTOCAD и др.

Технология компьютерного моделирования есть одна из более продуктивных технологий современного научного познания – центральная в образовательном процессе, использующем компьютерные технологии и она должна занять достойное место в системе поиска и развития одаренных и талантливых студентов.

Технология компьютерного мультимедийного моделирования является нелинейной технологией обучения, в отличие от традиционных образовательных технологий системы образования, в которых доминируют дидактические линейные технологии передачи готовых знаний.

Огромный рост информационных потоков не дает возможности полностью реализовать принцип передачи всех накопленных знаний в процессе обучения одаренных и талантливых студентов.

В связи с этим информационные технологии перенацеливаются на нелинейную передачу информации в виде гипертекстов, мультимедиа, банков данных и знаний.

Широко используемая традиционная система образования нацеливает обучающую среду на линейную модель передачи знаний по следующей схеме (рисунок 1):

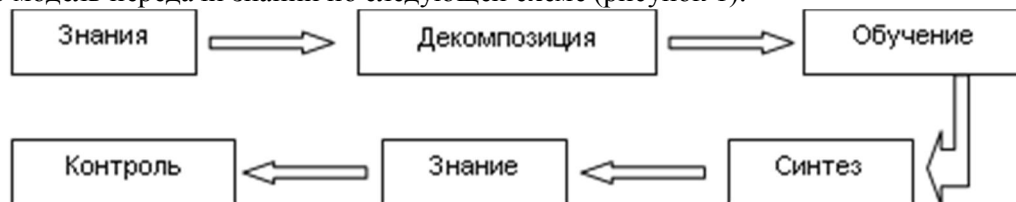


Рисунок 1 – Линейная модель передачи

При линейной модели передачи знаний преподаватель выступает как проводник знаний. Он обязан владеть знаниями в данной предметной области в соответствии с линейной структурой. Реализовывать дидактические технологии передачи знаний, уметь разумно проводить декомпозицию заданного объема знаний, передавать знания этих разделов, а затем систематизировать их.

Однако во многих случаях, особенно в прикладных областях, целесообразно использование нелинейных моделей обучения (рисунок 2).



Рисунок 2 – Нелинейная модель

В случае использовании нелинейных моделей роль преподавателя изменяется. Преподаватель выступает как организатор деятельности студентов, постановщик задач. К нему предъявляются повышенные требования к знанию не только предметной области, но и его личностным качествам.

Основной особенностью применения технологий мультимедийного моделирования обучения является проблема постановки учебных целей и задач по предметной области, которые позволяют педагогу формировать экспертный путь их достижения и решения, предложить необходимый инструментарий, методический материал, инструкции, опыт.

Особенно четко структура нашей модели проявляется в нелинейной технологии компьютерного мультимедийного моделирования, применительно к образовательной области «Технология».

На рисунке 3 показаны модель компьютерного мультимедийного моделирования в системе поиска и развития одаренных и талантливых студентов в процессе изучения общетехнических, технологических дисциплин и дисциплин специализации образовательной области «Технология».



Рисунок 3 - Модель компьютерного мультимедийного моделирования в процессе изучения общетехнических и технологических дисциплин в педагогическом ВУЗе

Теоретический уровень предусматривает разработку:

- теоретических основ дидактической системы применения технологий компьютерного моделирования в образовательной сфере "Технология";
- критериев и показателей эффективности использования информационных технологий в сфере высшего образования;
- дидактических основ применения компьютерной техники при изучении естественнонаучных предметов и цикла специальных дисциплин;
- оптимальных моделей использования методик активного обучения на основе компьютерных мультимедийных технологий, а также критериев и показателей их эффективности.
- моделей дидактических условий переноса компьютерных технологий обучения на практическую деятельность высших педагогических учебных заведений.

Практический (инструментальный) уровень предусматривает разработку интегрированного машинно - ориентированного учебного курса для подготовки специалистов в педагогических вузах на основе методов нелинейного мультимедийного обучения, перенос центра тяжести с линейных форм обучения на нелинейные, позволяющие использовать компьютер как обучающую систему, как инструмент для получения новых наглядных не систематизированных знаний в различных отраслях науки.

К основным средствам компьютерных технологий, выступающих как инструменты познания можно отнести:

- компьютер с аксессуарами, CD-ROM, мультимедиа и т.п.;
- программные средства – парадигмы программирования, программы визуализации, средства моделирования, компьютерные модели, тесты;
- учебные проекты и демонстрационные примеры;
- демонстрационные модели, электронные учебники;
- телекоммуникации и WWW.

Технология компьютерного мультимедийного моделирования объектов включает в себя следующие этапы:

- постановка задачи;
- обзор источников по данной предметной области (обзор литературы и программного обеспечения);
- выбор и освоение инструментов мультимедийного моделирования объектов (освоение компьютерной программы 3D Studio MAX);
- планирование графика выполнения учебного проекта (создания мультимедийной компьютерной модели);
- выполнение работ по проекту;
- анализ результатов, выводы и составление отчета по проекту (в виде реферата, статьи, отчета)
- систематизация и обобщение знаний по данной предметной области.

Основным дидактическим средством обучения студентов при использовании технологии компьютерного мультимедийного моделирования является учебный проект, выполненный с использованием компьютерной программы 3D Studio MAX.

С этой целью в Армавирской государственной педагогической академии при подготовке учителей технологии и бакалавров по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Технологическое образование») с целью выявления и развития одарённых и талантливых студентов в учебный план вклю-

чена дисциплина «Основы компьютерной 3-х мерной графики, анимации и моделирования объектов».

В процессе освоения данной дисциплины студенты изучают: основы трехмерной графики и анимации; элементы интерфейса max 3; работу с объектами; основы видеомонтажа; средства моделирования объектов на основе сеток; работу с системами частиц; работу с источниками света и камерами; работу с материалами; методы визуализации сцен; базовые методы анимации; базовые методы моделирования на основе сеток.

В результате проведения лабораторных и практических работ студенты приобретают навыки: использовать трехмерную графику при компьютерном моделировании технологических процессов производства и обработки металла, приборов, машин и оборудования, изучаемых в школьном курсе "Технология"; пользоваться различными методами и подходами моделирования при создании компьютерных моделей; использовать визуализацию, анимацию и обработку изображений; использовать математические уравнения, описывающие съемочные камеры и источники света; применять при визуализации объектов стандартные материалы из библиотеки материалов; получать широкоугольную панораму или укрупнять план съемки, чтобы сосредоточить внимание зрителя на наиболее важных деталях рассматриваемой компьютерной модели; сделать объект более реалистичным, настраивать параметры этих источников, такие как цвет, яркость, и тем самым управлять освещением объектов; заставить двигаться объекты (настроить анимацию), источники света и камеры; обеспечить визуализацию анимационной последовательности и зафиксировать результаты в виде цифрового файла видеоданных.

Опыт работы со студентами по использованию компьютерной программы

3D Studio MAX показал, что только одаренные и талантливые студенты могут овладеть подобными знаниями и практическими навыками при проектировании мультимедийных компьютерных моделей.

В Армавирской государственной педагогической академии одаренными и талантливыми студентами были выполнены проекты по разработке виртуальных учебных мультимедийных компьютерных моделей таких, как: производство чугуна в доменной печи; производство струйного рафинирования стали; производство стали в кислородных конверторах; непрерывной розлив стали; кристаллизация металлов и сплавов; измерение твердости металлов и сплавов по Бринеллю; прокат металла; нарезание зубьев методом обкатки; очистка канализационных труб и др.

Пять из вышеперечисленных работ в 2004-2007 гг. были представлены на открытый конкурс Министерства образования и науки РФ «Лучшая научная работа студентов». Три из них награждены медалями Минобрнауки РФ и два проекта – дипломами.

В 2008 году на выставке научно-технического творчества молодежи (НТТМ-2008, г. Москва) один проект, выполненный студентами «Учебные мультимедийные компьютерные модели технологических процессор производства и обработки металлов» был отмечен медалью.

Признание проектов студентов государственными органами является лучшим свидетельством одаренности и таланта студентов Армавирской государственной педагогической академии.

В процессе мультимедийного моделирования студентами процессов, явлений, машин и механизмов нами были сформулированы следующие принципы по выявлению и развитию одаренности и таланта студентов в процессе мультимедийного компьютерного моделирования объектов. А именно:

- интегральный характер оценивания компетентностей студента в области информационных технологий, что позволит более широкий спектр его способностей;
- непрерывное наблюдение за деятельностью студента на разных этапах работы над проектом мультимедийного моделирования объектов (это позволит выявить слабые знания и умения при выполнении проекта);
- анализ его работы на разных этапах выполнения проекта, которые в максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам;
- использование тренинговых методов, в рамках которых можно организовывать определенные развивающие влияния, снимать типичные для данного ребенка психологические «преграды» и т.п.;
- подключение к оценке одаренного и талантливого студента экспертов в области мультимедийных технологий. При этом следует иметь в виду возможный консерватизм мнения эксперта, особенно при оценке выполненного мультимедийного проекта;
- оценка признаков одаренности и таланта студента не только по отношению к актуальному уровню его психического развития, но и с учетом зоны ближайшего развития (выстраивание для данного студента индивидуальной траектории обучения в области современных информационных технологий);
- преимущественная опора на экологически валидные методы психодиагностики, имеющие дело с оценкой реального поведения студента в реальной ситуации, таких как: анализ разработанных мультимедийных проектов, наблюдение, беседа, экспертные оценки преподавателей и родителей, естественный эксперимент.

Проанализировав все вышесказанное, мы можем со всей уверенностью сказать, что технология компьютерного мультимедийного моделирования - это достаточно эффективный механизм выявления и развития одарённых и талантливых студентов.

Технология компьютерного мультимедийного моделирования является необходимой базой для освоения отраслей знания и глубокого взаимодействия с компьютером в процессе будущей педагогической деятельности.

Государственная поддержка талантливой молодежи осуществляется в рамках приоритетного национального проекта «Образование» с 2006 года. Эта программа позволяет выявлять и продвигать одаренных учащихся, существенно улучшать качество проводимых мероприятий по отбору юных талантов; развивать систему поддержки их на федеральном и региональном уровнях с участием всего общества; создавать кадровый резерв для социально-экономического развития страны [3].

The system of search and development of the presented and talented students in training activity to their multimedia methods of design of computer models with use of the program 3D Studio MAX and in the course of self-education, independent operation is described.

The key wrds: the search system, the presented and talented students, multimedia simulation, self-education.

Список литературы

1 Губанова А.В. Модель педагогической поддержки социальным педагогом профессионального самоопределения одаренных старшеклассников в воспитательном пространстве школы. <http://www.den-za-dnem.ru/school.php?item=122>

2 Информационные технологии в работе с одаренными детьми. <http://saratov.ito.edu.ru/2011/section/175/92636/>

3 Концепция федеральной целевой программы «Дети России» на 2007-2010 годы. Утверждена распоряжением Правительства российской федерации от 26 января 2007 г. N 79-р.

Об авторах

Галустов А.Р. – кандидат педагогических наук, ректор Армавирской государственной педагогической академии, rektoragru@mail.ru.

Глухов В.С. – кандидат технических наук, заведующий кафедрой технологии и общетехнических дисциплин, профессор Армавирской государственной педагогической академии, agru_ofar@mail.ru.

Дикой А.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и общетехнических дисциплин Армавирской государственной педагогической академии, agru_ofar@mail.ru.

Дикая И.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и общетехнических дисциплин Армавирской государственной педагогической академии, agru_ofar@mail.ru.

УДК-378.14

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ МОЛОДЕЖИ И СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СИТУАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО РИСКА

В.И. Гостенина, О.А. Алексютина

В статье анализируются проблемы реформирования российского высшего профессионального образования в современном российском обществе. Авторы рассматривают управление аксиологией выбора в условиях социального риска.

Ключевые слова: институт образования, высшее профессиональное образование, аксиология выбора, социальные риски, социальная стратификация.

Реформирование российской высшей школы коррелировано с ценностными ориентирами молодежи и обусловлено жизненным опытом населения старших возрастов, значительная часть которых находится в последние годы в состоянии социального напряжения. Состояние социальной напряженности охватывает и молодежную среду. Российская современность социального риска диктует собственные требования к системе образования, отражая характер и темпы формирования социальных ценностей молодежи. Первостепенное значение в анализе социальных факторов реформирования системы образования отведем социальным ценностям. Динамика ценностей - эффективный способ выявления и изучения проблем образования. Вместе с известными российскими учеными (В.П.Тугаринов, В.А. Ядов) отнесем ценности к фундаментальной категории, поскольку именно цен-

ности определяют специфику восприятия индивидом окружающей действительности. Ценности большинства членов общества составляют основу его целостности.

М. Вебер, изучая феномен ценностей в рамках концепции социального действия, анализирует их функционирование наряду с целями, аффектами и традициями, относит ценности к основным мотивам человеческой деятельности. Характеризуя идеальный тип ценностно-рационального социального действия М. Вебер определяет его как основанный «на вере в безусловную - эстетическую, религиозную или любую другую - самодовлеющую ценность определенного поведения как такового». Идеальные типы, выражая в своей взаимосвязи систему духовных и иных ценностей, выступают как социально значимые явления, способствуя внесению целесообразности в мотивы и поступки, поведение людей, организуя их общественную жизнь. Ценности формируют сознательные установки субъекта, направленность его поведения и деятельности. Эта трактовка ценностей имеет большое значение для реалистического объяснения сознания людей, их социального поведения и выбора вида профессиональной деятельности. Т. Парсонс, разделяя идею М. Вебера о ценностной обусловленности социального действия, приходит к выводу, что понимание людьми друг друга возможно лишь на основе общих ценностей, рассматривает ценности как высшие принципы организации социальных систем, которые выполняют функцию интеграции, поддержания социального порядка и контроля. Система ценностей одновременно интегрирует и дифференцирует людей, способствуя возникновению социальных классов, слоев, этнических групп, наций и народов. Она формирует «коллективный портрет» любой из этих общностей, обуславливает их своеобразие, отличие друг от друга.

Таким образом, запросы общества на определенные ценностные ориентиры классов профессий, которые формируют социальные страты - первый ряд факторов, определяющих отношение общества к образованию и необходимость его реформирования.

Анализируя социальные факторы реформирования, отметим, что необходимость изменения обществом модели образования происходит из колоссального рассогласования ценности образования, представляемой каждым отдельным человеком и существующими реалиями. Кроме того, важность образования в условиях повседневности люди обычно связывают с профессиональной мобильностью, достижением социального статуса, обеспечивающего высокое качество жизни. Фундаментальные социологические категории, такие как: социализация, социальный опыт и ценности, профессиональная мобильность, социальная стратификация имеют практическое значение при выборе модели образования. Данные социологические дефиниции рассматриваются в социологической науке рядом зарубежных и отечественных ученых, в том числе, Э. Дюркгеймом, Т. Парсонсом, П. А. Сорокиным, Г.И. Заславской, В.А. Ядовым, В.Я. Нечаевым.

Определенный интерес в анализе социальных факторов реформирования образования представляет формулировка Э. Дюркгеймом социального значения образования: «Образование - методично организованная социализация» (1). Процесс социализации – как процесс обучения людей социальным нормам и передачу его культуры из поколения в поколение подразумевает запечатление в памяти социального опыта. Главной опорой в расширении объема знаний служат не только свойства организма, но и развитие предметной деятельности, языка как социально – знакового кода трансляции этого опыта, памяти как свойства психики, которая обращена к культурным и социальным образцам общества. Таким образом, основная линия природной и социальной модернизации обучения – развитие механизмов наследования, способности запечатлеть в памяти и воспроизводить оптимальные социальные связи в рамках культуры данного социума, поддерживать преемственность социального опыта, который институционализирует система образования (2:37).

Следует отметить, к социальным факторам реформирования следует отнести условия, формируемые социальной эволюцией, причем, в обществе прерывистой социокультурной динамики – образование соотносено с дискретностью потоков знаний и информации, образов и знаков, их мобильностью. Данные характеристики определяют реформацию образования как системы, в которой процесс обучения реализуется в коммуникативных связях. В таком контексте университетское образование выступает знаковой субстанцией, отражающей реальное коммуникативное состояние общества. Динамика стабильного общества обязывает характеризовать образование категориями постоянства, неизбытности социального статуса, минимальной социальной мобильностью, традиционной аксиологией. Система образования с позиций данной динамики, с одной стороны, утверждает устойчивость существующего социального порядка, обеспечивает системный контроль и составляет основу обучения профессии, подтвержденной опытом поколений, с другой – транслирует социальные требования общества к системе образования, обеспечивая воспроизводство социальной структуры на основе существующей социальной стратификации. Отвечает на вопрос: соответствует ли позиционирование субъектов социальной деятельности их способностям, которые в повседневной жизни характеризуют

ются понятиями «продвижение по социальной лестнице», «низкое социальное положение» «стреми- тельный профессиональный рост» - эти выражения указывают на существование того, что система образования детерминирует социальную стратификацию.

Профессиональная стратификация воспроизводится институтом образования и соответствует требованиям периода исторического развития, но вместе с тем имеет константную и универсальную базу, которая зависит от запросов общества на классы профессий. Такова следующая группа соци- альных факторов образовательной реформы.

Итак, исследование социальных факторов реформирования образования в социально – цен- ностном контексте позволило выделить два их порядка.

Факторы первого порядка направлены на выработку системой образования эффективных кана- лов передачи социально – профессиональных знаний на основе профессионально – именного способа фрагментации и трансляции опыта, при котором наследуемая профессия, надежной, почти биологиче- ской конструкции замыкания опыта на профессиональный навык обеспечивала стабильную форму со- хранения знания в преемственности поколений. Однако в современном обществе у этого образователь- ного кода возникли существенные трудности, в частности, восприятие инноваций в динамичной, мо- бильной среде. На смену профессионально именованному принципу обучения приходит универсально – понятийный социокод. Универсальные понятия замещают имена профессий, почерпнутые из структур универсальной текстовой деятельности. Таким образом, опыт и его структура как социальный код, сформированные многими поколениями, с одной стороны, сохраняют эмпирическую, эмоциональную доступности для любого «Я» и для любого обобщенного «Другого» (реципиента и коммуникатора), с другой – доступность опыта в универсально – социальном коде формирует адекватное восприятие ре- альности конкретным субъектом. Так происходит формирование личностно - именного кода познания.

Вполне можно согласиться с исследователем в области социологии образования В. Я Нечае- вым, утверждавшим, что в процессе образования происходит овладение социокоммуникативным ко- дом (2:46). «В упрощенном виде задача образования состоит в том, чтобы научить человека прини- мать сообщения (фрагментировать опыт), выполняя функцию реципиента, но для этого следует научиться передавать сообщения (кодировать их), выполняя функцию коммуникатора. Вместе с тем недостаточно раскодировать сообщение – для его распознавания необходим контекст, встроенный в структуры общения. Однако для усвоения информации следует внешней, знаковой конструкции при- дать субъектный смысл, который воспринимается как норма, которая в процессе самоидентифика- ции субъектом фрагмента опыта проследует от нормы к обобщенной и значимой реальности, пере- даваемой через коммуникацию». Знаковая конструкция коммуникации преобразуется в ценность, становится регулятором усвоения опыта.

Проблема освоения социального опыта коррелирована с современными коммуникативными технологиями, прежде всего, необходимостью его фрагментирования и дозирования таким образом, чтобы объем информации не превысил объема памяти конкретного индивида. Это должны быть дис- кретные единицы емко и надежно хранящие опыт и доступные для выявления и декодирования. Кроме того, у транслируемого фрагмента опыта должен быть конкретный социальный адресант и адресат, иначе его социальное значение утрачивается, реальный потенциал опыта преобразуется в инертный.

Таковы социальные факторы реформирования университетского образования (3:166-172).

В любом обществе есть много людей, стремящихся в верхние слои, но трудно определить, есть ли у человека та или иная способность, обеспечивающая продвижение и положение в обще- ственной элите. Проявляется ли она у него в большей степени, чем у другого и какими талантами об- ладает каждый человек вообще?

Ответить на этот вопрос помогает анализ аксиологических ориентиров населения Брянской области по результатам Всероссийского социологического опроса (исследование «Мнения о про- шлом, настоящем и будущем России» социологического Центра РАГС (9 – 16 ноября 2007 г.), в кото- ром принимал участие автор статьи и коллектив аспирантов и докторантов Брянского государствен- ного университета. Опрос зафиксировал не только состояние и ценностные установки выбора, рей- тинговые параметры конъюнктуры молодежных ценностей, как основы прогноза поведения лично- сти, но и мотивы действия (5:6-36).

Согласно результатам исследования на территории Брянской области из 100% обследуемых респондентов 15% составили студенты. Анкета построена таким образом, что позволяет выявить ин- тересы индивидов и групп, отличие мотивов выбора определенной группы от других, внешних по отношению к ней, сообществ. Именно с помощью данной методики, с одной стороны, происходит дифференциация респондентов, с другой – такой подход усиливает сплачивающую функцию группы.

Результаты исследования позволили заключить, что основное содержание ценностных ориен-

таций студентов заключается в сохранении жизни и здоровья как высших жизненных ценностей, в первостепенности семьи. Существует прямая зависимость ценностных ориентаций студенчества, формируемых в процессе профессионального обучения с перспективами формирования моделей поведения, которые в рамках университетского образования формируются слабо.

Анализ основных тестирующих институтов способностей человека, приводит выдающегося социолога современности П. А. Сорокина к проблемам семьи, школы, церкви, профессиональным организациям как фундаменту социальной селекции. Состояние данных социальных институтов следует отнести ко второй группе факторов реформирования университетского образования, т.е. реформирование высшей школы обозначено социальной дифференциацией, происходящей в обществе, которая коррелирована с социальной стратификацией.

В связи с этим интерес представляют результаты социологического исследования, проведенные группой аспирантов Брянского государственного университета совместно с областными органами статистики в период с 2005 – 2008 годы о влиянии качества жизни на расслоение населения (6: 34-37) области.

Анализ массива статистических данных за период с 1990 по 2005 годы подтвердил устойчивый тренд увеличения среднемесячной начисленной заработной платы на одного работника. Особенно показателен для большинства районов период с 2000 по 2005 годы. В г. Брянске увеличение этого показателя за указанный период произошло в несколько раз. Самый высокий рост приходится на Стародубский - в 5,27 раза, от 701,8 руб. - в 2000 году до 3699, 6 руб. – в 2005; Новозыбковский - в 4,9; Клиновский районы - 4,82. Подобные тенденции отмечены более чем в половине районов области. Происходит и относительный рост качества жизни. Тем не менее, более четверти населения области еще живет за чертой бедности. Остается достаточно высокой дифференциация населения по уровню доходов, структура питания далека от медицинских стандартов, серьезное негативное влияние на демографическую ситуацию и здоровье людей продолжает оказывать чернобыльская катастрофа (6).

Инструментом локального исследования определены не только ежегодные статистические отчеты, а также данные, составленные на основе группового анкетирования. Социологическое исследование включало в себя два этапа: первый - занимал период с января по декабрь 2005 года. Работа проводилась после выхода Постановления администрации области от 28 октября 2004 г. № 528 о Программе повышения качества жизни населения Брянской области. Анализ основан на пилотажных опросах населения, анализе публикаций, статей районных средств массовой информации и блиц – интервью с руководителями, с которыми сталкиваются жители. Анкетный лист касался оценки качества жилищно – коммунальных услуг, предоставляемых населению предприятиями различных форм собственности, интересен для нас с позиций зависимости оценки услуг респондентами от уровня образования.

Второй этап исследования – январь - август 2006 года включал выборочное анкетирование жителей области (N = 420, 100%). Выборка квотная, районированная, с заданными возрастными параметрами, а также параметрами занятости и образования. Анкета включала два блока вопросов. На основе ответов на первый блок создан социальный портрет респондента – жителя Брянской области (4: 386 - 387).

Соотношение мужчин и женщин представлено как 1:1,4. Гендерный состав респондентов представлен женской доминантой - 245 участников опроса или 58,3%, мужчины составляют соответственно - 41,7% или 175 человек.

Состав респондентов диверсифицирован по образовательным категориям: из 175 респондентов мужчин, имеющих высшее образование – 40 человек, или 9,5% от общего количества; из 245 женщин – 60 - с высшим образованием, или 14,2%; 10% мужчин имеют начальное профессиональное, которое чаще всего встречается среди мужской части респондентов, среди женщин самое распространенное образование – среднее профессиональное – 28,3%.

Самые распространенные виды деятельности: работник бюджетной сферы – 134 человека, наемный работник внебюджетной сферы – 128 человек, самозанятых и работающих в малом и среднем бизнесе - 1,3% от общего числа респондентов, пенсионеров - 97 человек.

Социальный портрет респондентов квалифицировал участника опроса как человека среднего возраста, самый распространенный уровень образования которого – среднее профессиональное, основная сфера занятости – бюджетная.

Ответы респондентов на второй блок вопросов анкеты – отношение к различным видам собственности позволяет заключить, что наибольшим доверием у участников опроса пользуются предприятия государственной формы собственности: очень хорошее и хорошее отношение к предприятиям этой формы собственности высказали – 66,4%; второе место по степени доверия занимает муниципальная собственность - 38,1%.

Следует отметить, что образованные люди более лояльны к частной собственности. Так, самая высокая оценка – 5,5% выставлена этой форме людьми с высшим образованием, в то время как

респондентов с начальным - оказалось в позитиве - 0,48%, со средним профессиональным – 4,8%; самый высокий негатив отношения к частной собственности представлен людьми со средним профессиональным образованием – 18,1%. Самую высокую оценку государственной собственности высказало 19,3% респондентов со средним профессиональным, из категории людей с высшим образованием - 14,3% предпочитают государственную собственность.

Представленные данные позволяют сделать следующие выводы:

✓ Социальные факторы реформирования высшей школы не выражены в оценках населения. Конкретные социологические исследования качества жизни населения Брянской области показали, что ментальность и ценностные ориентиры широких слоев населения области незначительно изменилась за период проведения реформ, решение повседневных забот население по-прежнему связывает с государственными структурами. Таким образом, институциональные рыночные преобразования не коснулись традиционно доверительного отношения населения к государственной собственности. Это позволяет фиксировать высокий уровень доверия населения и к образовательным учреждениям государственной формы собственности.

✓ Уровень развития информационного – коммуникативного пространства образования и ценностных ориентиров молодежи в образовательной сфере в Брянской области определяет распространенное образование населения - среднее профессиональное. Существующую динамику образования вполне можем охарактеризовать категориями стабильного общества. Оно во многом направлено на сохранение минимальной профессиональной мобильности и сохранение существующего статуса основной массы населения.

✓ Устоявшиеся виды профессиональной мобильности и статусные барьеры препятствуют трансформации модели специалитета высшей школы в прерывистую социокультурную динамику обучения, основанную на двух уровнях (бакалавриат и магистратура). Интенсивность социальной мобильности продолжает оставаться минимальной, не следует надеяться и на повышение престижности университетского образования.

✓ Социальные факторы реформирования университетского образования обозначены социальными запросами общества к формированию элиты общества, которая в рамках системы образования области подчинена традиционным ценностям. Все большее значение приобретает прагматические ценности. Профессиональная стратификация, продвижение по каналам мобильности преследует цель достижения значительного профессионального, а значит и социального статуса, обеспечивающего, высокое качество жизни. Место инновационной ниши сохраняется в незначительных размерах.

In this article the problem of reforming Russian higher education in contemporary Russian society is analyzed. The author discuss the opportunities of managing values choice in situations of social risk.

The key words: *Institute of Education, graduate education, axiology choice, social risks, social stratification.*

Список литературы

1. Дюркгейм, Э. Социология образования. М, 1996. С.123.
2. Добренков, В.И., Нечаев, В. Я. Общество и образование. М.: ИНФРАМ, 2003. С. 46 – 64.
3. Гостенина, В.И. Социально – экономические факторы реформирования российского университетского образования // Международная научно – практическая конференция «Социокультурные проблемы подготовки современного педагога». Брянск, 2008. С. 166-172
4. Лупенкова, Е. Ю. Ценностные ориентации студентов в формирующихся моделях электропального поведения. // Социокультурные проблемы подготовки современного педагога. Материалы Международной научно-практической конференции 20-21 ноября. Брянск: РИО БГУ, 2008, 296с.
5. Материалы социологического исследования «Мнения о прошлом, настоящем и будущем России» М.: РАГС, 2007 С. 6-38
6. Гостенина, В. И. Рационализация муниципального управления на фоне качества жизни населения Брянской области. // Первые Всероссийские социологические чтения. Орел, 2009. С. 34-37

Об авторе

Гостенина В. И. - доктор социологических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, v.gostenina@yandex.ru.

Алексютина О.А. – кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, oaleksyutina@mail.ru

УДК-37. 015. 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

И.В. Дробышевская, С.А. Елисеев

В статье рассматриваются возможности психолого-педагогического сопровождения как фактора, детерминирующего процесс развития эмоционального интеллекта будущих специалистов социальной сферы. В статье анализируются результаты экспериментального исследования эмоционального интеллекта студентов профессий социальной сферы, целью которого было определение эффективности программы сопровождения процесса развития эмоционального интеллекта будущих специалистов социальной сферы, реализуемой в условиях образовательного процесса вуза.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, будущие специалисты социальной сферы, программа психолого-педагогического сопровождения.

Научная проблема и ее обоснование

Психолого-педагогическое сопровождение – это целостная системно-организованная деятельность, в процессе которой создаются психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого участника образовательного процесса. Процесс сопровождения понимается нами как комплексная технология помощи и поддержки студентов в контексте решения задач развития, обучения, воспитания, социализации. При данном подходе объектом сопровождения выступает образовательный процесс, а предметом – ситуация развития личности студента как система ее отношений с окружающими людьми и самим собой.

В условиях современной социально-экономической ситуации способность контролировать собственные эмоциональные реакции и правильно понимать эмоциональные состояния других людей позволяет сделать профессиональную деятельность специалиста успешнее и достичь в ней максимальных результатов. Особую роль приобретает развитие данной способности в период студенческого возраста. Именно в этом возрасте формируется единство психики, и приобретаются черты, значимые в течение всего жизненного пути. На данном этапе необходимо не только умение познавать самих себя, но и совершенствовать свое взаимодействие с внешним миром, воздействие которого особенно ощутимо в профессиях социологического типа. В данной группе профессий сложно заранее предусмотреть, количественно и качественно оценить все психологические условия деятельности из-за высокой динамичности и специфики профессиональной направленности. Поэтому весьма важную роль в период обучения в вузе играет подготовка не только по освоению будущими специалистами социальной сферы основ профессиональной деятельности, но и по развитию способности управлять своими эмоциями, распознавать и понимать эмоции других людей, т.е. эмоционального интеллекта.

Современная образовательная среда обладает мощным потенциалом развития личности. В ней есть все возможности и условия для развития эмоционального интеллекта, как профессионально-важной специальной способности.

Студент впервые сталкивается со многими видами деятельности, являющимися компонентами его будущей профессии, поэтому необходимо уделять особое внимание различным психолого-педагогическим формам воздействия в общении с будущими специалистами в соответствии с этапом обучения. Таким образом, необходимо определение основного содержания психолого-педагогического сопровождения обучаемых. Системообразующим компонентом данного сопровождения может выступать программа психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта будущих специалистов социальной сферы.

Обзор литературы по теме

Теоретические и практические вопросы эмоционального интеллекта отражены в исследованиях отечественных ученых Д.В. Люсина, А. И. Савенкова, И.Н. Андреевой, Д.В. Ушакова, Е.А. Сергиенко, И.С. Степанова. В зарубежной психологии исследованием эмоционального интеллекта занимались такие ученые, как Р. Бар-Он, Дж. Майер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д. Гоулман и др. Однако проблеме психолого-педагогической детерминации развития эмоционального интеллекта уделялось недостаточное внимание, в основном ориентированное на разрешение теоретических вопросов данной проблемы, а практическая база сопровождения процесса развития эмоционального интеллекта находится в стадии становления.

Цель и задачи исследования

Целью экспериментального исследования являлось определение эффективности программы сопровождения процесса развития эмоционального интеллекта будущих специалистов социальной

сферы, реализуемой в условиях образовательного процесса в вузе.

Для достижения поставленной цели исследования были намечены следующие задачи:

1. Выявить и обосновать возможности психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта будущих специалистов социальной сферы в условиях образовательного процесса в вузе.

2. Разработать программу психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта будущих специалистов социальной сферы.

Методы и этапы исследования

Анализ научной теоретической литературы по проблеме развития эмоционального интеллекта будущих специалистов социальной сферы послужил основанием для выделения основных этапов экспериментальной работы: констатирующий, формирующий, контрольный.

Для решения поставленных в исследовании задач была использована система методов и методик, позволяющая охватить различные аспекты развития эмоционального интеллекта будущих специалистов социальной сферы. Для количественного анализа результатов нами использовались стандартные статистические показатели и приемы обработки: Н-критерий Краскела-Уоллеса, t-критерий Стьюдента. Ключевым направлением экспериментальной работы явилось создание и обоснование программы психолого-педагогического сопровождения процесса развития эмоционального интеллекта у будущих специалистов социальной сферы с использованием методов активного социально-психологического обучения. Данная программа сопровождения состояла из трех этапов: организационного, процессуального и оценочно-результативного (рис. 1).

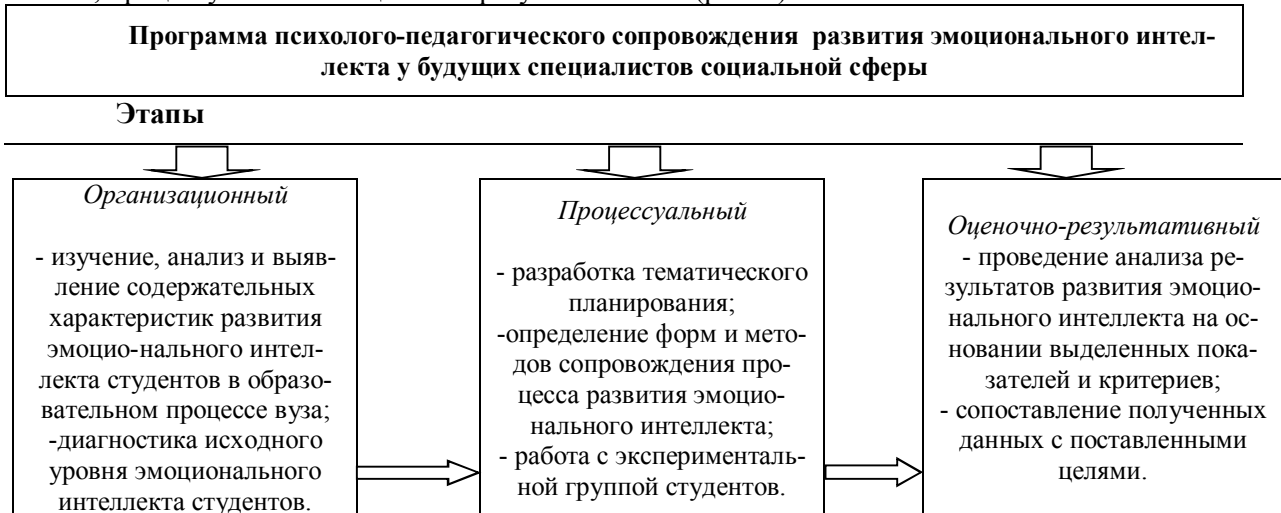


Рис. 1. Схема этапов программы психолого-педагогического сопровождения процесса развития эмоционального интеллекта будущих специалистов социальной сферы.

Программа психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта будущих специалистов социальной сферы была внедрена в образовательный процесс вуза. Эффективность программы психолого-педагогического сопровождения развития оценивалась по динамике показателей покомпонентного совершенствования составляющих эмоционального интеллекта, описывающих его уровень в двух срезах: до и после обучения. На основе психодиагностического исследования нами была отобрана группа студентов с низкими показателями эмоционального интеллекта (70 человек). Все они являлись студентами 2-3 курсов Брянского государственного университета им. акад. И.Г. Петровского, факультета «Психологии, рекламы и связей с общественностью». В этой группе практически отсутствовали различия по структурным показателям. Эта группа была разделена на две численно-эквивалентные группы (по 35 человек) – экспериментальную и контрольную. Независимой переменной в нашем эксперименте являлась реализация программы развития эмоционального интеллекта студентов, зависимой переменной – эмоциональный интеллект студентов.

В ходе обоснования программы сопровождения осуществлялась предварительная диагностика исходного уровня эмоционального интеллекта будущих специалистов социальной сферы. На контрольном этапе после проведения программы психолого-педагогического сопровождения была проведена повторная психодиагностика (применялись те же методики, что и до начала эксперимента) с целью выявления эффективности проведенных мероприятий.

Результаты исследования

В соответствии с проведенным теоретическим анализом и планом экспериментального исследования на констатирующем этапе было проведено исследование особенностей эмоционального ин-

теллекта и его структурных компонентов у будущих специалистов социальной сферы с помощью методики «Эмоциональный интеллект» Н.Холла, которое показало, что низкие показатели интегративного уровня эмоционального интеллекта у 60,6% от общего числа студентов, средние показатели у 34,3% респондентов, а высокие показатели лишь у 5,1% испытуемых. Обобщая полученные данные по уровню сформированности эмоционального интеллекта будущих специалистов социальной сферы, мы пришли к следующему выводу: низкий уровень присущ более половины испытуемых.

Далее с помощью результатов проведения комплекса диагностических методик («Эмоциональный интеллект» Н. Холла, «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина, Е.А. Гольнкиной, Л.М. Эткинда; «Личностный дифференциал» Ч. Осгуда; «Семантический дифференциал»; «16 – факторный личностный опросник» Р.Б. Кеттелла (форма А-187); «Тест-опросник самооотношения» В.В. Столина, С.Р. Пантлеева) мы провели анализ данных по группам у будущих специалистов социальной сферы с низким, средним и высоким уровнями развития эмоционального интеллекта. При проведении данного анализа нами был применен Н-критерий Краскела – Уоллеса [3],[5].

Таким образом, нами было установлено, что будущие специалисты социальной сферы с высоким уровнем сформированности эмоционального интеллекта обладают следующими характеристиками: эмоционально осведомлены, умеют распознавать эмоции окружающих, сопереживают, успешно управляют своей эмоциональной сферой при неудачах, направлены на эффективную профессиональную деятельность, заботятся о своем здоровье, уважают себя, принимают себя такими, какие они есть, имеют более развитые интеллектуальные способности, гибкость в межличностных отношениях. В то же время для них характерно повышение уровня тревожности, проявления эмоциональной неустойчивости.

Будущим специалистам социальной сферы со средним уровнем сформированности эмоционального интеллекта присуще следующие особенности: не всегда способны адекватно распознать эмоции окружающих, а также сопереживать, умение управлять своими эмоциями и чужими у них на среднем уровне, им присущи некоторая конкретность мышления и ригидность.

Выявлено, что будущих специалистов социальной сферы с низким уровнем сформированности эмоционального интеллекта характеризуют: ригидность в решении практических проблем, заниженная самооценка, низкий уровень сапонимания и самоконтроля, высокий уровень самообвинения, слабо развитые умение управлять своим эмоциональным состоянием и контролировать его, способность понимать чувства других.

После прохождения студентами программы развития эмоционального интеллекта нами были получены следующие результаты: доля в выборке студентов с низким уровнем интегративного эмоционального интеллекта значительно уменьшилось с 61% до 44% (по методике Н. Холла на основе данных, полученных по шкале «Интегративный (общий) уровень эмоционального интеллекта»). Динамику развития компонентов эмоционального интеллекта мы отразили на рисунке 2.

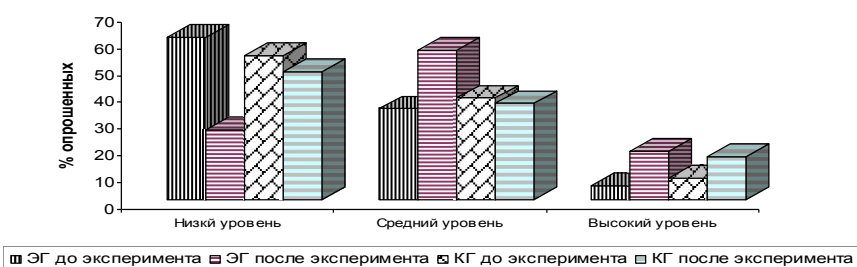


Рис. 2. Динамика развития эмоционального интеллекта у будущих специалистов социальной сферы в экспериментальной и контрольной группах после проведенного эксперимента.

Для анализа результатов формирующего эксперимента мы воспользовались t-критерием Стьюдента для зависимых выборок (результаты расчетов см. в таблице 1). Таким образом, у будущих специалистов социальной сферы, участвовавших в программе психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта, по ее окончании повысился уровень эмоционального интеллекта и его компонентов.

Таблица 1.

Динамика содержательных характеристик эмоционального интеллекта у испытуемых экспериментальной группы до и после участия в тренинге

| Параметры методик | Экспериментальная группа | | | | Контрольная группа | | | |
|-------------------------|--------------------------|-------|---------|------------|--------------------|-------|-------|------------|
| | Средние значения | | tэмп. | Значимость | Средние значения | | tэмп. | Значимость |
| | До | После | | | До | После | | |
| Методика Н.Холла | | | | | | | | |
| Интегративный уровень | 25,88 | 33,12 | 3,57*** | P≤0,01 | 36,88 | 37,24 | 0,21 | нет |

| | | | | | | | | |
|--|-------|-------|---------|---------------|-------|-------|------|-----|
| Эмпатия | 7,36 | 8,80 | 1,72* | $P \leq 0,1$ | 8,92 | 9,20 | ,016 | нет |
| Методика УСК | | | | | | | | |
| Общая интернальность | 4,48 | 5,04 | 1,72* | $P \leq 0,1$ | 4,48 | 5,08 | 1,03 | нет |
| Интернальность в области достижений | 5,40 | 6,20 | 1,90* | $P \leq 0,1$ | 5,28 | 5,76 | 0,77 | нет |
| Методика «Личностный дифференциал» | | | | | | | | |
| Фактор активности | 4,90 | 5,53 | 3,46*** | $P \leq 0,01$ | 4,07 | 4,28 | 0,76 | нет |
| Методика «Самоотношение» | | | | | | | | |
| S-глобальное самоотношение | 68,17 | 86,61 | 2,84*** | $P \leq 0,01$ | 73,10 | 78,43 | 1,02 | нет |
| Методика «16-факторный опросник Р.Кеттела» | | | | | | | | |
| C - Эмоциональная стабильность- эмоциональная неустойчивость | 4,48 | 5,48 | 3,22*** | $P \leq 0,01$ | 5,60 | 5,84 | 0,56 | нет |

$t_{\text{крит}} = 1,69$ для $P \leq 0,1^*$; $2,03$ для $P \leq 0,05^{**}$; $2,72$ для $P \leq 0,01^{***}$; $N=34$

Полученные в ходе статистического анализа результаты исследования содержательных характеристик эмоционального интеллекта студентов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе исследования показывают, что за время формирующего эксперимента произошли значимые позитивные изменения в уровне сформированности интегративного уровня эмоционального интеллекта и представленных личностных особенностях студентов экспериментальной группы.

Выводы и перспективы

Основываясь на результатах проведения экспериментальной работы, можно сделать вывод о чувствительности эмоционального интеллекта к психолого-педагогическому воздействию, а значит лежащие в его основе теоретические положения, и методические средства являются релевантным условием развития эмоционального интеллекта и его структурных компонентов. Результаты программы убедительно доказывают возможность использования данной формы психолого-педагогической работы в образовательном процессе вуза у будущих специалистов социальной сферы, обеспечивающей оперативность, низкую ресурсоемкость и эффективность в достижении ими более высокого уровня эмоционального интеллекта, а соответственно, и всех взаимозависимых с ним личностных особенностей.

Проведенное исследование создает базу для дальнейшей работы по сопровождению процесса развития эмоционального интеллекта и реализации усовершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы.

The article discusses the possibility of psycho-pedagogical support as a factor which determines the development of emotional intelligence in the Professional future of the social sphere. The paper analyzes the results of an experimental study of emotional intelligence of students social professions, whose goal was to determine the effectiveness of the program support development of emotional intelligence future professionals of the social sphere, realized in the educational process of the university.

The key words: *emotional intelligence, the future professionals of the social sphere, a program of psychological and pedagogical support.*

Список литературы

1. Люсин, Д.В., Марютина, О.О., Степанова, А.С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ [Текст] Сб. науч. трудов. «Социальный интеллект: теория, измерение, исследования»/ Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. 176 с.
2. Матяш, Н.В. Методы активного социально-психологического обучения / Н.В. Матяш, Т.А. Павлова [Текст] М.: Издательский центр «Академия», 2007. 96 с.
3. Наследов, А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. 2-е изд. [Текст] СПб.: Питер, 2005. 416 с.
4. Никитин, В.А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов. Учеб. пособие [Текст] - М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. 236 с.
5. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учеб. пособие [Текст] - 2-е изд., доп. и перераб. / В.Д. Балин, В.К.Гайда, В.К.Гербачевский и др. Под общ. ред. А.А.Крылова, С.А.Маничева. СПб.: Питер, 2003. 560 с.

Об авторах

Дробышевская И.В. – ассистент кафедры общей и профессиональной психологии Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, ira.drobyshevskaja@yandex.ru.

Елисеев С.А. – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии БГУ

УДК-15.018.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.А. Елисеев

В статье рассмотрены некоторые методологические проблемы. Это соотношение успешности и безопасности деятельности, повторяемость происшествий, воспроизводимость опасной ситуации, показаны некоторые пути их решения.

Ключевые слова: методология, методы, безопасность, чувство опасности, безопасная психомоторика, аксидентальные способности.

Существуют принципиальные и частные позиции в отношении психологического обеспечения безопасности деятельности [1]. Методологические вопросы изучения причин происшествий, аварий, производственных травм не укладываются в какую-либо единую основу. Ниже изложена наша позиция в отношении некоторых аспектов исследования проблем психологии безопасности.

Одной из фундаментальных методологических проблем, выделенных нами, была проблема соотношения успешности и безопасности [2]. Это соотношение может быть выражено следующими диадами образом: успешность – безопасность; успешность – опасность; неуспешность – безопасность; неуспешность – опасность.

Теперь сместим позиции в диадах: безопасность - успешность; опасность – успешность; без-опасность – неуспешность; опасность - неуспешность.

Смещение позиции в диаде ведет к иному толкованию соотношения успешности-безопасности. Во-первых, мотивация достижения ориентирована, чаще всего, на успешность. Во-вторых, проявляется проекция опасности на других людей. Подсознательно желая вытеснить из сознания образ возможного несчастья, человек проецирует его на кого угодно, но только не на себя [3, с. 49-50]. Возможно, здесь в некоторых случаях действует и суеверный страх, заставляющий отгонять мысль о возможном несчастье.

Но тем не менее, обе записи соотношения успешности и безопасности можно полагать изоморфными с позиции теории множеств. Разница будет состоять в том, что в первом случае безопасность – структурная форма успешности, а во втором – успешность – структурная форма безопасности. Первое в массовом сознании – привычно, стереотипно. Второе – непривычно, исключая абсолютно нерискованное поведение. Методологически это очень важно, потому что показывает опасность совершенно нерискованного поведения.

В нашей исследовательской практике на производстве иногда напрямую задавался вопрос о возможности несчастья (производственной травмы) в цехе. Наиболее частым был ответ «не знаю», либо отказ от ответа под тем или иным предлогом, перевод разговора на другую тему, отмалчивание. Но иногда ответы всё же давались – положительные или отрицательные.

Эти вопросы задавались как непосредственное обращение. Метод непосредственного обращения фактически оценивал аксидентальные способности человека, т.е. способности к обеспечению безопасности деятельности. Но более полно оценка опасности, безопасности осуществляется через чувство опасности и безопасную психомоторику [3, с. 48 - 49].

Методологически существенно, таким образом, что совсем спрятаться от опасности человек не может. Опасность и успешность могут не совпадать и совпадать в структурном отношении, но исследование безопасности должно проводиться только с учётом успешности. В частности, метод обобщения независимых характеристик позволяет, наряду с феноменом повторяемости проявления личностного опасного фактора, учитывать отдельные единичные происшествия, наряду с успешностью (неуспешностью) деятельности.

Операциональное определение аксидентальных способностей мы дали на основе общепсихологической концепции В. Д. Шадрикова и теории функциональных систем П. К. Анохина ещё в 1990 г. [4]. Методологическая проблема сочетания аксидентальных способностей с профессиональными в структурном отношении соответствовала соотношениям сочетаний безопасности – успешности. Тогда получили содержательный смысл аксидентальные технические, аксидентальные педагогические, аксидентальные математические и другие способности. Аксидентальные спортивные способности были представлены и структурированы в совместном исследовании с Н. В. Журиным [5].

Стоит отдельно отметить аксидентальные научные способности, потому что это тот вид деятельности, где предсказать происшествие часто практически невозможно. Методология изучения такой деятельности практически исключает феномен повторяемости, который может играть важную роль при психологическом прогнозировании, например, на производстве или сельском хозяйстве. Лишь метод обобщения независимых характеристик позволяет определить феномен внешней или внутренней повторяемости, если происшествие имело летальный исход. Профессор Рихман, друг М. В. Ломоносова, погиб при проведении опытов с молнией. Опаснейшие опыты по изучению бешенства проводил Луи

Пастер. Не избегли облучения Пьер и Мария Кюри, проводившие опыты с радиоактивностью, а также учёные, участвовавшие в устранении аварии на Чернобыльской АЭС, в частности, академик В. Легасов. Вся история науки показывает, что если не идти навстречу опасности непознанного, мало откроешь нового, либо ничего не откроешь.

Методология исследований опасной деятельности относится к труду лётчиков - испытателей. Исследовать приходится проявление опасной успешности в экстремальной ситуации. Кроме специальной системы телеметрического контроля состояния пилота и техники здесь принципиальное значение имеет специальная профессиография [6].

Выше говорилось, что феномен повторяемости происшествий может в некоторых видах деятельности иметь значение. Но иногда происшествия происходят с человеком с детства, в общем, небольшие: порезы, ушибы, мелкие ссадины. Только у одних детей их количество больше, у других - меньше. Методологически важно, какого происхождения эти травмы - психологического или иного. Если психологического, то за какой период времени для возможного сопоставления!!! Будет ли за повторяющимися психологическими микропроисшествиями большое происшествие, говорить можно, но только лишь с определённой долей вероятности. И то, исключив наличие патологических проявлений психики.

Проблема безопасности и будущего развития человечества остаётся актуальной. По мнению В.А. Пономаренко «следует, прежде всего, направить усилия на создание опережающей системной профилактики угроз безопасности в любом виде труда...» [Цит. по 7, с. 76].

Проведение системы профилактики, несомненно, включает в себя воспроизведение или системное моделирование опасных ситуаций в любом виде труда. Но можно ли это в принципе?

Воспроизведение опасной ситуации в методологическом отношении представляет всегда известное приближение. Самые совершенные тренажёры не могут заменить реальную угрозу для человека. Лишь именно реальная опасность по-настоящему проверяет человека. И тем не менее, воспроизведен на опасной ситуации служит важным аспектом психологической подготовки.

Так при подготовке спецназа применяются специально оборудованные полигоны, где курсанты выполняют сложные действия в условиях задымлённости, наличия препятствий, требующих проявления безукоризненной психомоторики, сохранения выдержки и спокойствия. Аналогичные тренировки проводятся для курсантов - будущих пожарных. Так, очень трудным испытанием служит прохождение дымогарных камер с применением защитных средств, учебное тушение пожара повышенной сложности. Сложные тренировки проходят горноспасатели, которым иногда приходится реализовывать практически весь свой запас психофизиологических ресурсов. Однако только в реальной ситуации, когда, например, выброс газа метана приводит к взрыву и завалу людей, проявляются в должной мере профессионально важные качества, в структуре которых содержится противодействие скрытой опасности. Здесь приобретают важное значение проявления чувства опасности и безопасной психомоторики.

Обозначенные методологические проблемы психологии безопасности, такие как соотношение успешности и безопасности деятельности, повторяемость происшествий, воспроизводимость опасной ситуации являются актуальными для современного научного знания и требуют дальнейшего изучения и обоснования.

The article describes some methodological problems of safety. The problems of correlation of success and safety, repetition incidence reproduce dangerous situation. Some ways of their decision are showed.

The key words: *methodology, methods, safety, sense of danger, safe psychomotorics, accident faculties.*

Список литературы

1. Котик М. А. Психология и безопасность. Таллинн, Валгус, 1981.
2. Елисеев С. А. Основные проблемы психологии безопасности труда // Психологический журнал. 1982. Т. 3. №5. С. 97 - 105.
3. Елисеев С. А. Виши способности к обеспечению безопасности // Человек и Вселенная.-2009. №2 (70). С.48 - 55.
4. Елисеев С. А. Письмо в редакцию // Психологический журнал. 1990. Т. 11. №5. С. 165-166.
5. Елисеев С. А., Журин Н. В. Аксидентальные спортивные способности // Теория и практика физической культуры. 2008. №12. С. 17 - 20.
6. Елисеев С. А. Профессиография безопасности // Человек и Вселенная. 2006. №7 (60). С. 26 - 30.
7. Бодров В. А. Современный этап развития отечественной инженерной психологии // Психологический журнал. 2009. Т.30. № 6. С. 66 - 80.

Об авторе

Елисеев С.А. – доктор психологических наук, профессор Брянского государственного университета имени И. Г. Петровского.

УДК 159.922.8

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СУДЕБНОГО ЭКСПЕРТА-ПСИХОЛОГА

В.Ф. Енгальчев, А.В. Шихалева

Авторы статьи рассматривают модель построения профессиональной компетентности, раскрывают содержательную сторону профессиональных компетенций судебного эксперта-психолога на основе федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, судебный эксперт-психолог, профессиональные компетенции.

С сентября 2011 года завершился переход высших учебных заведений на уровневую систему образования, и, как следствие, учебные заведения приступили к реализации Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения. Все эти изменения, затронувшие сферу образования, обусловлены присоединением Российской Федерации к Болонскому процессу.

С началом модернизации образования понятие «профессиональная компетентность» прочно вошло в образовательную сферу. И это вполне объяснимо, т.к. наличие компетентности является необходимым условием для успешного выполнения профессиональной деятельности. В соответствии с приказом Минобрнауки № 40 от 15.02.2005 г. была поставлена задача, разработать Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования 3-го поколения на основе компетентностного подхода. Вместе с тем вплоть до настоящего времени существуют различные точки зрения на определение таких понятий как «компетентность» и «компетенция». Термин «компетенция» (в переводе с латинского – соответствие, соразмерность) имеет два основных значения: круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями и опытом. Термин «компетентность» определяется, как область полномочий управляющего органа, должностного лица; круг вопросов, по которым они обладают правом принятия решений; знания, опыт в той или иной области. Таким образом, понятие «компетентность» шире и оно включает в себя понятие «компетенция». Мы в своей работе будем ориентироваться на определение термина «компетенция», представленное в ФГОС ВПО третьего поколения, где оно трактуется как способность применять знания, умения и личностные качества для деятельности в определенной области. А «компетентность» мы будем понимать как системное соответствие формируемых в процессе профессиональной подготовки профессионально важных качеств, специальных знаний, умений и навыков, а также профессиональной мотивации специалиста объективным требованиям профессии [2, с.62]. Но прежде чем *применять* знания, умения и личностные качества, их нужно *сформировать*.

Согласно модели, предложенной В.Ф. Енгальчевым, в структуре компетентности выделяется три компонента: когнитивный, эргонический и мотивационный. Для успешного выполнения деятельности у специалиста должны быть сформированы все три компонента, но в данной статье более подробно мы рассмотрим когнитивную составляющую профессиональной компетентности юридического психолога.

В рамках традиционного (знаниевого) подхода когнитивная подструктура профессиональной компетентности, представлена специальными знаниями, умениями и навыками. При этом профессиональные знания разделены на внутридисциплинарные и междисциплинарные, а специальные умения и навыки – на фундаментальные и прикладные.

Так как деятельность юридического психолога носит практический характер, то и основное внимание уделяется профессиональным компетенциям, соответственно целью нашего исследования является разработка модели формирования профессиональных компетенций судебного эксперта-психолога.

В рамках компетентностного подхода мы будем говорить, о том, что судебный эксперт-психолог должен обладать определенным набором компетенций, а именно, общекультурными, профессиональными компетенциями и профессионально-специализированными компетенциями.

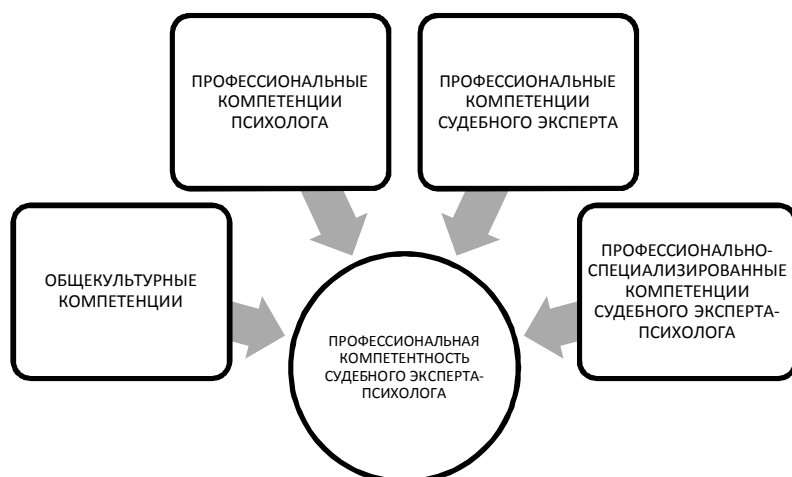


Рис. 1. Модель профессиональной компетентности судебного эксперта-психолога

Основываясь на системе подготовки юридических психологов, на базе компетентностного подхода рассмотрим специфику профессиональных компетенций эксперта-психолога. В этой связи стоит учитывать, что эксперт-психолог должен обладать знаниями процессуально-правовых норм, которые регламентируют проведение судебных экспертиз, а также обладать познаниями в области психологии. С этой целью нами был проведен анализ нормативно-правовой документации, регламентирующей деятельность судебного эксперта.

Согласно ст. 9 ФЗ «О государственной судебно-экспертной деятельности», судебная экспертиза определена как процессуальное действие, состоящее из проведения исследований и дачи заключения экспертом по вопросам, разрешение которых требует специальных познаний в области, науки, техники, искусства или ремесла и которые поставлены перед экспертом судом, судьей, органом дознания, лицом, производящим дознание, следователем или прокурором в целях установления обстоятельств, подлежащих доказыванию по конкретному делу.

Таблица 1.

Содержательное наполнение профессиональных компетенций судебного эксперта-психолога

| Профессиональные компетенции эксперта-психолога | |
|--|---|
| <i>в области экспертной деятельности:</i> | <p>способность использовать знания теоретических, методических, процессуальных и организационных основ судебной экспертизы при производстве судебных экспертиз и исследований (ПК-1);</p> <p>способность применять методики судебных экспертных исследований в профессиональной деятельности (ПК-2);</p> <p>способность применять познания в области материального и процессуального права (ПК-3);</p> <p>способность участвовать в качестве специалиста в следственных и других процессуальных действиях, а также в непроцессуальных действиях (ПК-4);</p> |
| <i>в области информационной деятельности:</i> | <p>способность соблюдать в профессиональной деятельности требования правовых актов в области защиты государственной тайны и информационной безопасности, обеспечивать соблюдение режима секретности (ПК-5);</p> |
| <i>в области организационно-управленческой деятельности:</i> | <p>способность организовывать работу группы специалистов и комиссии экспертов (ПК-6);</p> <p>способность организовывать профессиональную деятельность в соответствии с требованиями федерального законодательства, ведомственных правовых актов, функциональных обязанностей и основ делопроизводства (ПК-7);</p> <p>способность составлять планы и отчеты по утвержденным формам (ПК-8);</p> <p>способность консультировать субъектов правоприменительной деятельности по вопросам назначения и производства судебных экспертиз, (ПК-9);</p> |
| <i>в области научно-исследовательской деятельности:</i> | <p>способность анализировать судебно-экспертную практику, научную информацию, отечественный и зарубежный опыт по тематике исследования (ПК-10);</p> <p>способность применять методы проведения прикладных научных исследований, анализа и обработки их результатов (ПК-11);</p> <p>способность обобщать и формулировать выводы по теме исследования, готовить отчеты, публикации по результатам выполненных исследований (ПК-12);</p> <p>способность к применению знаний по психологии как науки о психологических феноменах, катего-</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>риях и методах изучения и описания закономерностей функционирования и развития психики (ПК-13);</p> <p>способность к пониманию и постановке профессиональных задач в области научно-исследовательской и практической деятельности (ПК-14);</p> |
| <p>в области практической деятельности</p> | <p>готовность к отбору и применению психодиагностических методик, адекватных целям, ситуации и контингенту респондентов с последующей математико-статистической обработкой данных и их интерпретаций (ПК-15);</p> <p>готовность к выявлению специфики психического функционирования человека с учетом особенностей возрастных этапов, кризисов развития и факторов риска, его принадлежности к гендерной, этнической, профессиональной и другим социальным группам (ПК-16);</p> <p>готовность к психологической диагностике уровня развития познавательной и мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических отклонениях с целью гармонизации психического функционирования человека (ПК-17);</p> <p>готовность к прогнозированию изменений и динамики уровня развития и функционирования познавательной и мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических отклонениях (ПК-18).</p> |

К числу профессионально-специализированных компетенций будут относиться: способность и готовность осуществлять психологический анализ материалов судебного дела; способность адекватно ситуации оценивать целесообразность и возможность проведения судебной экспертизы в целях разрешения поставленных вопросов; способность и готовность систематизировать и анализировать, полученные в ходе экспертного исследования результаты, с целью составления и написания заключения по результатам экспертизы.

Таким образом, новый подход к обучению, ориентированный на практическую деятельность выпускника, требует не только разработки новых программ подготовки и переподготовки кадров, но и систему формирования компетенций, а также систему проверки сформированности компетенций.

Contributors examine the model of the construction of professional competence, reveal the meaningful side of the professional scopes of judicial expert- psychologist on the basis of the federal state educational standards of the highest vocational education.

The key words: professional competence, judicial expert- psychologist, professional scopes.

Список литературы

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников ВУЗов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. Методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
2. Енгальчев В.Ф. Профессиональная компетентность специалиста в практической юридической психологии. М.: Высшая школа психологии, 2004. 436 с.
3. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии, 2004, № 5. С. 3-12.
4. Федеральный Закон от 31 мая 2001 г. № 73-ФЗ «О государственной судебно-экспертной деятельности Российской Федерации».
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 759 от 21 декабря 2009 г. «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030300 Психология (квалификация (степень) «бакалавр»)».
6. Приказ Минобрнауки РФ от 17.01.2011 N 40 Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 031003 Судебная экспертиза (квалификация (степень) «специалист»).

Об авторах

Енгальчев Вали Фатехович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и юридической психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского.

Шихалева А.В. – старший преподаватель кафедры общей и юридической психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского.

УДК: 159.9:37.015.3

ОРГАНИЗАЦИОННО – ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К ОСОЗНАННОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ У ПЕДАГОГОВ – ПСИХОЛОГОВ.

Л. Н. Касаткина

В статье обосновывается соответствие проблемно – поискового характера организационно – деятельностной игры (ОДИ) задаче критического переосмысления ситуации, когда в работе психолога преобладают объектные, внешние способы познания не чувствительные к уникальности человеческой личности. Описаны специальные методологические средства организации мыслительной деятельности игроков и развития у них способности к осознанной идентификации: схема общения, с показом места идентификации в ней; самоопределение; игра – моделирование.

Ключевые слова: организационно – деятельностная игра, осознанная идентификация, методологические средства, диалог.

Цель статьи - раскрыть возможности ОДИ в развитии способности психологов к осознанной идентификации. ОДИ моделирует взаимодействие персонажей, участвующих в постановке проблем и ориентирована на развитие деятельности, коллективов и т.п. ОДИ строится и организуется на базе исходных различий методологии [3].

ОДИ появились как средство решения междисциплинарных проблем. Развитие у психологов способности к идентификации сложная, многоуровневая проблема. Понятие идентификации одно из самых неоднозначных. Большинство исследований по проблеме идентификации в межличностном познании выполнялось в рамках социальной психологии, хотя данная проблематика не входит в предмет этой науки и остается не разработанной с позиции общей психологии [4].

Идентификация естественный феномен в общении психолога и клиента, не получающий заслуженного осмысления в ходе обучения специалистов. Недооценивается возможности идентификации как способа познания индивидуального мира смыслов, чувств и переживаний партнёра по общению, в арсенале психологов практически отсутствуют технологии осознанной идентификации. В идентификации традиционно подчеркивается бессознательность отождествления, сопровождающаяся болезненным «заражением» состояниями клиента. Проживание «как бы» за другого в идентификации, совмещает процессы познания информационного и эмоционального бытия психики, является ценным гуманистическим способом постижения внутреннего мира Другого человека.

Осознанная идентификация - «произвольное управление процессом отождествления, когда субъекту понятны причины, цели и принципы идентификации, используемые им осознанно» [5, с.21-22]. Первоначальная психоаналитическая трактовка идентификации как бессознательного эмоционального процесса эволюционировала, и отождествление стали рассматривать как фундаментальный механизм когнитивных, аффективных и поведенческих процессов, взаимодействующих, взаимовлияющих друг на друга и усложняющиеся по мере возрастного развития индивида [6, 9, 10, 7]. Методологическая версия идентификации интегрировала все ее компоненты в цикл жизнедеятельности (от возникновения потребности до поведения) запускающийся в проживании «как бы» за Другого [1].

ОДИ как метод решения проблем требует от игроков развития. Вначале ОДИ большинство игроков не рассматривают собственную перестройку как условие для получения необходимых результатов. По мнению Г.П. Щедровицкого, понимание этого тезиса приходит в ходе общей работы и через многие неудачи и специально ориентированное критическое осознание их [11].

Сегодня ОДИ как форма эксперимента, повышения квалификации, сохраняющая свою основу: проблемный подход и методологическое сопровождение, достаточно редкое явление. Часто заявляемые как ОДИ игры имитируют только их форму и утрачивают методологический сервис, поэтому в среде педагогов – психологов немногие имеют культуру участия в таких событиях. Как показывает наш опыт проведения ОДИ, выслушав в установочном докладе требования ОДИ по содержанию и организации работы, многие игроки игнорируют их, и продолжают ожидать чтобы им в доступной (традиционной) форме дали технологию, в нашем случае управляемой идентификации с психо - эмоциональным состоянием клиента.

Мы считаем, что идентификационные способности психолога можно и нужно развивать, совершенствовать осознанное, гармоничное, управляемое использование эмоционального, когнитивного и поведенческого каналов при воспроизведении цикла жизнедеятельности Другого. ОДИ стимулирует само изменение игроков в направлении формирования необходимых для осуществления контролируемой идентификации способностей, а именно:

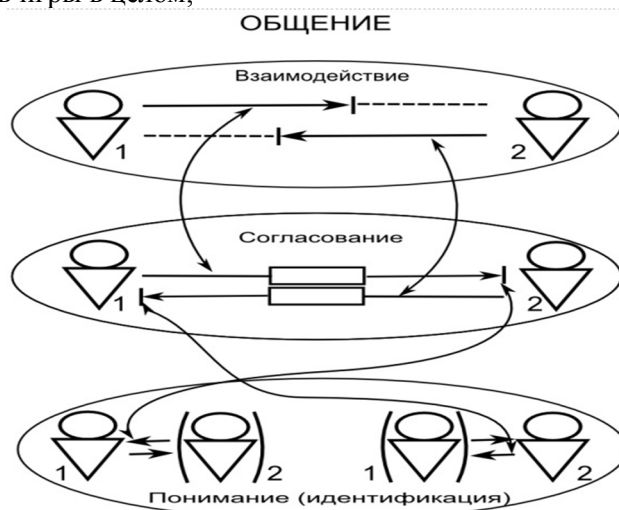
- оставаться открытыми к новым эмоциональным переживаниям
- способность к саморефлексии
- способность к эмпатии
- переносить замешательство, выносить неопределенность
- способность к «регрессии на службе другого»
- концентрировать, распределять и переключать внимание между восприятием собственных ощущений и состояний Другого
- конструировать яркие, живые, четкие вторичные образы
- способность к направленному воображению

Проблемная форма организации игровой деятельности, коммуникации, рефлексии, мышления требует привлечения методологов. В моем профессиональном окружении сложилась игротехническая команда, обеспечившая методологическое сопровождение нашей экспериментальной ОДИ. Идея исследования созрела в проекте 1997 года в системе психотехнических проблемно-поисковых модулей Московского методолога педагогического кружка (макроигротехник О.С. Анисимов).

Архитектура игры это движение всех персонажей в линии моделирования затруднения, совмещения разных затруднений в интегральное затруднение, оформление затруднения по его содержанию до уровня проблемы, совмещение проблем в интегральную проблему, нахождение путей депроблематизации, демонстрация действия в ином «направлении» (сведение к задаче)[3].

Развитие сюжета ОДИ для педагогов-психологов «Идентификация и понимание в общении» иллюстрирует последовательность игровых фаз:

- введение в историю проблемы идентификации в психологии;
- моделирование процессов непонимания в общении;
- введение схемы общения, с показом места идентификации в ней, для организации критериальной работы по теме;
- моделирование процессов понимания в общении;
- демонстрация допонимания в общении;
- концептуальные доклады о роли и сущности идентификации;
- усовершенствование моделей понимания;
- коррекция сценария демонстраций в сторону их модельности;
- демонстрация непонимания и допонимания в групповом общении;
- рефлексия итогов игры в целом;



Центральное методологическое средство в нашей экспериментальной ОДИ - системодетельностная трактовка общения (схема №1.) В схеме общения О.С. Анисимова идентификация - глубокий уровень, на котором снимается накопившееся при взаимодействии и согласовании непонимание.

Если взаимодействие между людьми происходит без препятствий, то нет необходимости в согласовании. Если один из партнеров противодействует использованию себя, в каких либо целях, но не уходит из общения, возникает конфликт, выход из которого, при невозможности или нежелания слова препятствия - переход к согласованию.

При согласовании вырабатываются взаимно удовлетворяющие принципы взаимного использования. Понимание начинается в согласовании, но в нем значим результат, договоренность, а не понимание субъективности другого. На этом этапе возможна рефлексия действий другого, которая при-

ближает к человеку, вскрывает многие процессы, но не доказуемо, т.к. это мыслительный, а не жизнедеятельный процесс. Если конфликт недопонимания продолжается и в согласовательном слое человек выдвигает запрет-препятствие: “Ты исходишь из своих потребностей, но не проникаем для моих” и продолжает испытывать потребность в общении с другим, то это условие входа в идентификацию с одной стороны. С другой стороны, второй человек должен иметь потребность в познании, в идентификации, а так же способность к открытости.

Идентификация начинается через поведенческое подражание, нахождение в себе прототипов, по внешнему рисунку, но с поиском внутренних оснований. Создание нового бытия собственными ресурсами. Так как идентификация порождает иное бытие, то необходимо рефлексивное знание о себе как ином. В результате проживания “как будто” возникает понимание, как переопределение образа другого человека, в соответствии с тем как другой понимает себя.

Самоопределение инструмент, запускающий рефлексии собственных способностей, возможностей, устремлений для решения поставленной перед участниками ОДИ проблемы. В отличие от простых форм и уровней мотивации, в самоопределении решающую роль играет сознание и самосознание, основанные на субъективной рефлексии [2].

В самоопределении к деятельности выделяют: сопоставление образов себя в рамках системы требований деятельности и актуальных стремлений (безотносительно к фиксированным требованиям). Завершается самоопределение акцентировкой значимости содержания одного из образов, вследствие чего возникают следующие варианты существования в игре: подчинение системе требований, либо неприятием этих требований, и сохранение прежней направленности бытия. Самоопределенным считается игрок, который понял и принял правила игры и все свои действия строит в соответствии с этими правилами. Если результаты сопоставления указанных образов идут в разрез с требованием деятельности, то необходима проблематизация существования игрока в ОДИ. Самоопределение с последующей рефлексией и проблематизация мотивируют участников к развитию недостающих способностей [2].

Игромоделирование в ОДИ позволяет воплотить идеи в технические жизнеспособные решения, активизирует творческое самовыражение участников трансформирующих образцы профессиональной деятельности под определенный критерий, выявляющих и вводящих главные смысловые акценты в прототипах. Моделирование в ОДИ предполагает также демонстрацию главных идей через их иллюстрацию, показ [2].

Для ОДИ был написан «Диалог», придающий направленность основным процессам в игре и содержательные рамки обсуждаемым вопросам.

В диалоге отражены сюжеты из психологической практики подобранные в соответствии с фиксированными критериями. В ходе дискуссии при организационной поддержке игротехника, персонажи обращаются к критериальному обеспечению и поиску неслучайных психотехнических единиц в образцах идентификации с клиентом.

Диалог. Идентификация в практике психолога

Персонажи: ИТ – игротехник

И 1 – первый игрок

И 2 – второй игрок

К - концептолог

ИТ – Наша задача: смоделировать переход от непонимания к пониманию, а оттолкнуться мы должны от случаев из практики, в которых удалось отметить такую динамику. Для контроля над ходом рассуждений следует использовать рабочее определение идентификации и схему общения.

И1 —Нужно вспомнить попытки идентифицироваться с клиентом.

И 2 - Пытаясь понять клиента, привлекая свой опыт я идентифицируюсь.

И1- Не факт. Это может быть воспоминание по аналогии, только по внешнему рисунку схожее с тем что переживает Другой. Тем более есть опасность, что человек замкнется, видя как Вы уходите в сторону.

И2 – Это то и сложно, как войти во все тонкости переживания Другого если он замкнулся или хитрит, не пускает в личный опыт.

И1- Не нужно относиться к тому чего нет. Если он «хитрит», то вероятно хочет чего-то добиться от Вас, произвести впечатление. Проявления, разворачивающиеся перед вами и понимаете. Вообразите, что заставило бы Вас вести себя также.

И2 – А это разве не фантазии по аналогии?

И1- Идентифицируясь с Другим здесь и сейчас, Вы гораздо ближе к нему, чем когда целиком опираетесь на разного рода рассказы.

ИТ- Резонно начать с конкретных примеров из вашей практики.

И1 - Если концентрируешься на чувствах клиента, соотношишь их с тем что и как говорит клиент, то не сложно распознать эмоции, которые он переживает. Все стабильно...

ИТ - вспомните критерии идентификации, чтобы разобраться с примером.

И1 – За разъяснением критерия «близость» я обращусь к концептологу.

К – Близость результат идентификации, в ходе которой переживание клиента «прошло через» психолога, было им разделено и выражено.

И1 - По критерию близости внимательное следование за чувствами клиента, да еще при условии корректного эмпатического отклика, подходит. А вот новизны нет, если чувства распознаются и сразу все ясно.

И2 – Не надо торопиться. Возможно, новизна появится при выделении какого-то переживания как ключевого, а если удастся через уподобление ощутить его как конкретное, уникальное, возникшее у Другого в определенных обстоятельствах, то и дело в шляпе.

ИТ - Это рассуждения на тему, но никак не конкретные примеры.

И2 – Мне приходит на ум случай из практики... Младший подросток, вызывал серьезную тревогу у матери и учителей: хроническая неуспеваемость, замкнутость, проявление агрессии, конфликты... В учительской бурно обсуждалось происшествие: Никита что – то поджог в подъезде. Некоторые учителя давно предсказывали неизбежность правонарушений у ребенка и пророчили ему судьбу преступника. У меня было много нерешенных вопросов в связи с причинами такого поведения Никиты. Вступив в общение с ребенком по факту происшествия, я столкнулась с явным сопротивлением к обсуждению, пыталась убедить Никиту, что стараюсь понять как ему трудно в данный момент и искренне хочу ему помочь.

И1 – Ваше описание иллюстрирует вход в идентификацию: трудности во взаимодействии и потребность психолога понять ребенка?

И2 – Похоже. В ребенке боролись желание получить поддержку и страх перед осуждением и наказанием, что выражалось в скованной позе, отрывистых фразах, и редких взглядах в глаза. Я с чувством и на понятном языке постаралась выразить, то, что, на мой взгляд, происходило в его душе. Ребенок, стал все с большей надеждой смотреть на меня.

ИТ – После того как Вы верно уловили и прочувствовано отразили эмоции мальчика, контакт между вами стал крепнуть?

И2 – Вслед за разделением лежащих на поверхности переживаний, он стал «впускать к себе», раскрывая подробности происшествия.

И1 - Сопоставляя содержание последнего эпизода в Вашем примере со схемой общения обнаруживаю, что затруднение в общении было снято и началось согласование. Неясно предшествовала ли этому идентификация.

ИТ – Ваша задача - сосредоточиться на поиске неслучайных действий, обеспечивающих сдвиг от непонимания к пониманию.

И2 – Я подхожу к кульминационному моменту в понимании того, что двигало Никитой. Выяснилось, что Никита вместе с товарищем долго ждал в подъезде пока выйдет их друг. В кармане у него был клей, у товарища спички. Друзья заскучили и решили поджечь клей. Клей нанесли на стекло распределительного щита и подожгли его. Оказалось что окошко на щите из пластмассы, которая загорелась вместе с клеем. Никита понял угрозу и стал тушить пламя своей курткой (день назад мать жаловалась, что Никита прожог куртку и не признается где). То что я буквально ощущала себя на месте ребенка в его ситуации подтверждалось «яркой кинолентой образов»: я «видела» щит, лестничную площадку, конечно так как я это привыкла представлять, чувствовала скуку и всплеск азарта, пришедшего после того как в кармане был нащупан клей, обнаружены спички и мелькнула мысль поджечь его. Понимая состояния Никиты, выражая их доступным языком, погрузившись в эти переживания, я помогла осознать ребенку свое поведение, дала возможность реабилитироваться в том, что не было злого умысла. Была скука и не обдуманная тяга к острым впечатлениям.

ИТ – Какие критерии идентификации были проявлены в Вашем случае?

И2 – Случай иллюстрирует проживание «как бы» за другого, когда я представляю себя в его обстоятельствах с вытекающими отсюда чувствами.

К – То что описана идентификация подтверждает: отказ от своего бытия; проигрывание в фантазии эмоций и импульсов к действию в заданных обстоятельствах. Характерно, что такое внутреннее разыгрывание, прерывается рефлексией указывающей на то, что образы принадлежат психологу и несут свою специфику, например, образ «моей лестницы».

И1 – Очень пространно. От какого непонимания, к какому пониманию в данном случае Вы пришли?

И2 - От непонимания состояния подтолкнувшего мальчика к поджогу. Могу показать динамику

ку в общении, переход на новый уровень взаимодействия, влекущий за собой цепочку разрешения проблем. Осознав, что скука и сменивший ее азарт привели к поджогу, ребенок все равно был подавлен, растерян перед угрозой того, что предпримут взрослые в связи с этим инцидентом. Подбирая варианты разрешения ситуации, опять столкнулись с очередным страхом, того что пострадавшая бабушка может разгневаться и не позволит заменить стекло, не примет извинения. Я предложила свою поддержку: «Я буду рядом». Одного обещания и доверия было достаточно, чтобы у ребенка возросла вера в себя. Через полчаса он вместе с другом прибежал запыхавшийся, радостный и сообщил, что стекло вставлено, а бабушка даже угостила их конфетами. Позже Никита пришел сам и сказал, что хочет закончить год без двоек, почти надеется, но ему страшно, что не получится и поэтому так задиристо вел себя на классном часе. А дальше в школьной жизни Никиты случился первый год без двоек...

The article is devoted to the developmental capabilities of organization - the activity games (OAG) with respect to the ability of psychologists to conscious identification with the client. The article explains the correspondence problem - OAG exploratory nature to the task of critical rethinking of current practice in the psychological situation in which the object is dominated by the work of the psychologist, external ways of knowing are not sensitive to the uniqueness of human personality. We describe the specific methodological tools of cognitive organization of participants in the game: the scheme of communication, showing the place of identification in her self-igro - modeling.

The key words: *organizational - activity-playing game (OAG), conscious identification, methodological tools, the dialogue.*

Список литературы

1. Анисимов О.С. Акмеология и методология. Проблемы психотехники и мыслетехники. М., 1998. 772 с
2. Анисимов О. С. Методологический словарь для управленцев. М., 2004. 295 с
3. Анисимов О.С. Развивающие игры, игротехника, методология. В 2т.2006.Т.1. 487 с
4. Бодалёв А.А. Психология общения: избранные психологические труды. М., 2002. 320 с
5. Бурякова Е.С. Взаимосвязь механизма идентификации-обособления и социально значимых качеств личности в полисубъектном взаимодействии: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.166с
6. Гиппенрейтер Ю.Б., Карягина Т.Д., Козлова Е.Н. Феномен конгруэнтной эмпатии// Вопросы психологии. 1993. N 4. С. 61-67
7. Малейчук Г.И. Модель становления идентификации // Журнал практического психолога. 1996. № 6. С. 3-10
8. Обозов Н.Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия // Психология межличностного познания / Под ред. А. А. Бодалева. М., 1981. С. 80 - 92
9. Тютяева О.В. Функциональные механизмы эмпатийного взаимодействия//Ярославский педагогический вестник. 2005.№1. С.57 -65
- 10.Щедровицкий Г. П., Котельников С. И. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности // Избранные труды. М., 1995. С. 115-142

Об авторе

Касаткина Л.Н.- аспирант кафедры психологии развития и образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, педагог – психолог МБОУ СОШ №2 г. Калуги, LNKasatkina@mail.ru

УДК – 159.9.075

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Н.С. Краснопольская

В данной статье мы исследовали эмоциональный интеллект и жизнестойкость студентов факультета психологии, рекламы и связей с общественностью СЭИ БГУ. Полученные данные показали, что более половины испытуемых обладают высоким уровнем эмоционального интеллекта, а жизнестойкость соответствует средним нормальным показателям. В ходе исследования мы выявили взаимосвязь между шкалами эмоционального интеллекта и некоторыми показателями жизнестойкости студентов.

Ключевые слова: *жизнестойкость, эмоциональный интеллект, студенческий возраст.*

Постановка проблемы

Проблема изучения личностных характеристик, ответственных за успешную адаптацию и совладание с жизненными трудностями становится все более актуальной в современной психологии. Условия, в которых протекает жизнедеятельность современного человека, часто называют экстремальными и стимулирующими развитие стресса. Это связано с политическими, информационными, социально-экономическими, экологическими и др. факторами. Адаптируясь к такому напряжению, человеку приходится вырабатывать навыки решения проблем и приобретать «качества», которые помогут ему успешно самореализоваться в этом мире.

Наиболее полно, с точки зрения Д. А. Леонтьева, этому «качеству» в зарубежной психологии соответствует понятие "hardiness" - "жизнестойкость", введенное С. Мадди. Понятие "hardiness" отражает, с точки зрения С. Мадди и Д. Кошабы [8], психологическую живучесть и расширенную эффективность человека, а также является показателем психического здоровья человека [8]. Это свойство личности включает в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания (*hardy coping*) со стрессами и восприятия их как менее значимых [5].

Жизнестойкость включает в себя три компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска.

1. Вовлеченность (commitment) определяется как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности» [5]. Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности. Отсутствие подобной убежденности порождает ощущение себя «вне» жизни [5].

2. Контроль (control) представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Противоположность этому – ощущение собственной беспомощности. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь [5].

3. Принятие риска (challenge) – убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, неважно, позитивного или негативного. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности. В основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование [5].

Мадди С. также уделяет большое внимание отношению личности с миром. При развитой жизнестойкости характер взаимоотношений личности с миром становится более открытым, что повышает способность испытывать любовь, получать поддержку, увеличивает интерес к миру и окружающим. Таким образом, современный мир диктует новые подходы к подготовке студентов высшей школы. Ведь, именно в этот период происходит формирование жизнестойкого совладения со стрессами. По мнению Е.В. Юдиной, жизнестойкость личности в учебно-профессиональной деятельности может способствовать повышению физического и психического здоровья молодежи, успешной адаптации в стрессовых ситуациях, успешной самоактуализации и личностной исполненности [6]. Также, по мнению многих психологов, для достижения успеха в различных сферах жизни необходимо иметь высокий уровень эмоционального интеллекта. В своих работах мы неоднократно говорили о том, что для успешной реализации личности в жизни и деятельности необходимо обладать способностями понимать свои эмоции и эмоции других людей, правильно оценивать реакции окружающих, а также уметь регулировать собственные эмоции при принятии решений [1,2,3].

На наш взгляд, становится актуальной проблема взаимосвязи эмоционального интеллекта и жизнестойкости у студентов. В связи с этим, целью нашего исследования явилось выявление взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и жизнестойкостью у студентов.

Эмпирическое исследование осуществлялось поэтапно в соответствии с задачами исследования:

1. Изучить особенности жизнестойкости современных студентов.
2. Проанализировать результаты исследования уровня эмоционального интеллекта студентов.
3. Выявить взаимосвязь эмоционального интеллекта и жизнестойкости в студенческом возрасте.

В исследовании приняли участие студенты 1-3 курсов Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского (всего 47 человек) 1 курс - 17 человек, 2 курс – 11 человек, 3 курс – 19 человек.

Методы и методики исследования

Учитывая изложенные теоретические положения, для достижения цели исследования нами были использованы следующие диагностические методики:

- для изучения жизнестойкости студентов - методика Сальвадоре Мадди, адаптированная Д.А. Леонтьевым [4].

- для изучения эмоционального интеллекта - методика диагностики эмоционального интеллекта М.А. Манойловой.

При проведении эмпирического этапа мы использовали математико-статистические методы, которые позволили нам установить достоверность результатов исследования. Все расчеты выполнялись с помощью компьютерной программы SPSS Statistics 17.0. В анализ включались описательные статистики, критерий Краскела-Уоллеса, метод корреляции Пирсона.

Результаты исследования

На первом этапе эмпирического исследования использовалась методика Сальвадоре Мадди, адаптированная Д.А. Леонтьевым – тест жизнестойкости, который позволил определить жизнестойкость студентов по различным показателям.

В результате проведенного исследования и статистической обработки результатов среди студентов мы получили данные по шкалам, которые представили в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования жизнестойкости и ее показателей у студентов по всем респондентам (ср. зн.) N = 47

| № | Шкалы жизнестойкости | значения | нормы |
|---|-----------------------------------|----------|-------|
| 1 | Вовлеченность | 33,83 | 37,64 |
| 2 | Контроль | 30,21 | 29,17 |
| 3 | Принятие риска | 17,36 | 13,91 |
| 4 | Жизнестойкость (общий показатель) | 81,62 | 80,72 |

Из таблицы 1 видно, что жизнестойкость оценивается по 3 показателям, а также выделяется общий показатель жизнестойкости. Незначительные отклонения от нормального наблюдаются по двум показателям. По показателю вовлеченность наблюдаются значения ниже среднего. Причем наблюдается снижение показателей к 3 курсу. Возможно, это связано с тем, что студенты младших курсов (1-3), проходя период адаптации, еще не совсем осознали значимость и важность получаемой профессии. Возможно, выбор профессии был сделан не самостоятельно и в связи с этим нет удовлетворенности от получаемой профессии. По показателю «Принятие риска» наблюдаются значения выше среднего. Это говорит о том, что студенты открыты новым знаниям; убеждены в том, что новый опыт способствует их развитию. Юноши и девушки готовы действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, что, на наш взгляд, является важным и необходимым качеством психолога. В связи с тем, что процесс профессионального становления является длительным, открытость опыту, способность адекватно воспринимать критику, желание учиться на своих собственных ошибках могут сделать этот процесс более успешным.

С помощью критерия Н - Краскелла-Уоллеса мы выяснили, что различий между курсами по показателям жизнестойкости не обнаружено. Показатели по всем шкалам близки к нормальным средним значениям. Полученные результаты согласуются с ранее проведенным исследованием жизнестойкости у психологов-консультантов [7].

На втором этапе нашего исследования был проведен анализ результатов уровня эмоционального интеллекта студентов. (См. рис. 1)

Интегральный индекс показывает, что более половины испытуемых (25 человек – 53,2%) демонстрируют высокий уровень развития эмоционального интеллекта.

По шкале «Осознание своих чувств и эмоций» больше половины испытуемых 26 человек (55,3%) продемонстрировали низкие показатели, которые свидетельствуют о низкой способности к пониманию роли собственных чувств в учебе и в общении, невыраженной потребности в познании самого себя, заниженной самооценке своих способностей, трудностях в разрешении проблемных ситуаций, связанных с межличностным взаимодействием, невысоком интересе к собственному внутреннему миру. Это, на наш взгляд, связано с возрастом испытуемых, недостаточным уровнем профессиональных знаний, слабо развитой рефлексией.

По шкале «Управление своими чувствами и эмоциями» мы видим, что большинство испытуемых (42 человека – 89,4%) продемонстрировали выраженный высокий показатель. Это говорит о развитой способности управлять своими эмоциями и чувствами, умении принимать и контролировать чувства и эмоции, возможности использования своих эмоций для достижения поставленной цели, высоком уровне развития самоконтроля, развитом умении управлять собой. Полученные результаты вполне объяснимы. С самого раннего возраста осуществляется воспитание детей в соответствии с нормами, принятыми в данном обществе. Уже маленький ребенок понимает, что можно, а что нельзя, тем самым управляя своим поведением, своими чувствами и эмоциями. Очевидно, что к студенческому возрасту

достаточно хорошо будет развита способность контролировать свои эмоции и чувства.

По шкале «Осознание чувств и эмоций других людей» преобладающим является низкий уровень (25 человек - 53,2%) Это говорит о слабой способности распознавать эмоции других людей, понимать чувства партнеров по общению, понимать положение другого, представить мир глазами другого человека. По данной шкале полученные низкие показатели объясняются, на наш взгляд, ситуацией в современном обществе. На наш взгляд, это связано прежде всего с тем, что студенты плохо осознают свои эмоции и чувства, и как следствие не понимают чувства и эмоции других людей. Испытывая трудности в анализе ситуации межличностного взаимодействия, плохо идет адаптация к разного рода взаимоотношениям. В общении студенты больше ориентируются на поведение собеседника и вербальное содержание сообщения и могут ошибаться в понимании смысла слов собеседника, т.к. не учитывают или неправильно интерпретируют сопровождающие их эмоциональные реакции.

Делая вывод, можно сказать, что низкие показатели наблюдаются по шкалам, которые связаны с осознанием своих чувств и эмоций и чувств и эмоций других людей. Довольно низкие показатели по 1 и 3 шкалам обусловлены, на наш взгляд, возрастом испытуемых, нехваткой жизненного опыта. (В исследовании принимали участие студенты младших курсов.)

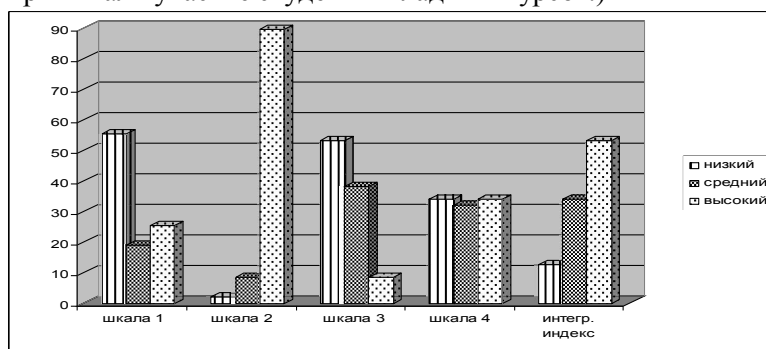


Рис. 1 Результаты исследования эмоционального интеллекта студентов по шкалам

Примечание: шкала 1 - осознание своих чувств и эмоций, шкала 2 - управление своими чувствами и эмоциями, 3 - осознание чувств и эмоций других людей, 4 - управление чувствами и эмоциями других людей, интегральный индекс.

На третьем этапе эмпирического исследования мы изучили взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и жизнестойкостью студентов. Для установления данной взаимосвязи мы применили метод корреляции Пирсона. Полученные коэффициенты корреляции (статистически значимые выделены жирным шрифтом) приведены в таблице 2.

Таблица 2

Взаимосвязь эмоционального интеллекта и жизнестойкости (коэффициенты корреляции)

| | Осознание своих чувств и эмоций | Управление своими чувствами и эмоциями | Осознание чувств и эмоций других людей | Управление чувствами и эмоциями других людей | Интегральный индекс |
|----------------|---------------------------------|--|--|--|---------------------|
| Вовлеченность | ,515** | ,539** | ,350* | ,237 | ,672** |
| Контроль | ,544** | ,545** | ,004 | ,132 | ,532** |
| Принятие риска | ,314* | ,404** | ,097 | ,205 | ,422** |
| жизнестойкость | ,578** | ,598** | ,183 | ,229 | ,666** |

Примечание: ** - $p < 0.01$; * - $p < 0.05$

Из таблицы результатов мы видим, что существует взаимосвязь между осознанием своих чувств и эмоций и всеми показателями жизнестойкости. Понимание своих чувств и эмоций, причин переживаний дает возможность заполнить свою жизнь такими видами деятельности, которые позволяют жить полной жизнью и получать удовольствие от происходящего. А позитивный настрой, заинтересованность происходящим, в свою очередь, позволит справиться с внутренним напряжением, со стрессами, которые постоянно сопровождают жизнь человека.

Что касается управления своими чувствами и эмоциями, то здесь тоже обнаружена взаимосвязь со всеми показателями жизнестойкости. Большинство жизненных неудач связано с неумением владеть собой в нужный момент, выражать эмоции, соответствующие ситуации. Умение управлять своими эмоциями, поведением дает возможность трезво смотреть на ситуацию и влиять на результат происходящего.

Также существует взаимосвязь между осознанием чувств и эмоций других людей и вовлеченностью. Заинтересованность различными сторонами жизни, активная жизненная позиция дает возможность более успешно понимать чувства и эмоции других людей.

Интегральный индекс эмоционального интеллекта взаимосвязан со всеми показателями жизнестойкости. Развитый эмоциональный интеллект дает возможность сформировать такую систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром, которая позволит стойко совладать со стрессами и воспринимать их как менее значимые.

Таким образом, в нашем исследовании была обнаружена взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и жизнестойкостью у студентов, а также была предпринята попытка объяснить причины данной взаимосвязи.

Заключение

В нашей работе были изучены уровень развития эмоционального интеллекта и жизнестойкости студентов. Установлено, что более половины испытуемых демонстрируют высокий уровень развития эмоционального интеллекта, а жизнестойкость соответствует средним нормальным показателям. Нами была выявлена взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и некоторыми показателями жизнестойкости в студенческом возрасте, а также были проанализированы полученные результаты.

In this article we examined the emotional intelligence and hardiness of the students of Psychology, Advertisement and Public Relations Faculty of SEI in BSU (Bryansk State University). The findings showed that more than a half of the respondents have high-level emotional intelligence and middle-level hardiness. During the research we revealed the interdependence between the scales of the emotional intelligence and some indices of the hardiness of the students.

The key words: hardiness, the emotional intellect, student age.

Список литературы

1. Карнеев Р.К., Котлярова Н.С. Динамика эмоционального интеллекта студентов- психологов по курсам//Юбилейный выпуск Вестника БГУ: Гуманитарные науки. Естественные науки. Педагогика и психология. Экономика. Брянск:РИО БГУ,2010г. С.266-269.
2. Котлярова Н.С. Роль эмоционального интеллекта в развитии личности студента в современной образовательной среде// Психологические проблемы обеспечения качества образовательного процесса в условиях перехода на уровневую систему подготовки кадров: материалы Международной заочной научно-практической конференции. Брянск: изд-во ООО «Ладомир», 2010.
3. Краснопольская Н.С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и удовлетворенности жизнью студентов вуза// Вестник Брянского государственного университета. №1. (2011): Общая психология. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. Брянск: РИО БГУ, 2011.
4. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М., 2006
5. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. СПб., 2002.
6. Юдина Е.В. К проблеме синдрома выгорания у психологов-консультантов: экзистенциальный подход // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». 2011. № 1. С. 109–115.
7. Юдина Е.В. Исследование жизнестойкости психологов-консультантов // Вестник МГГУ им.М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». 2011. № 3. С. 105–109.
8. Maddi S.R., Khoshaba D.M. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994. Oct. Vol. 63. N 2. P. 265 - 274.

Об авторе

Краснопольская Н.С. – аспирант кафедры общей и профессиональной психологии Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского, nata_liay@list.ru

УДК 159.9

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДОЛЖНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ: ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ, ФРУСТРАЦИИ, ПСИХИЧЕСКОГО НАПРЯЖЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.А.Кузнецова

В статье представлены результаты исследования особенностей состояния выгорания, фрустрации, психического напряжения с учетом специфики профессиональной деятельности и профессионально-должностного статуса преподавателя высшей школы

Ключевые слова: состояние психического выгорания, фрустрация, психическое напряжение, профессиональная деятельность, профессионально-должностной статус, преподаватель высшей школы

Педагогическая деятельность относится к группе профессий «человек-человек»[4] (по классифика-

ции Е.А. Климова, 2004), характеризующимся направленностью личности на область межличностных отношений, высоким уровнем общительности, способностью к сопереживанию, способностью адекватно воспринимать и оценивать людей, четкостью и выразительностью речи, выраженной экспрессией лица и поведения, а также умением управлять собой и оказывать воздействие на людей (В.Д. Шадриков, 1982) [9].

Среди многих особенностей и трудностей преподавательской и педагогической работы зачастую выделяют ее высокую психическую напряженность. Более того, способность к переживанию и сопереживанию признается одним из профессионально важных качеств учителя и воспитателя. Все эти особенности могут способствовать возникновению состояния выгорания.

В настоящее время исследование феномена выгорания приобрело широкомасштабный характер, круг проблем можно дифференцировать по сферам профессиональной деятельности: педагогическая (А.Н. Густелова (2009), А.А. Рукавишников(2003), М.А. Воробьева (2008), М.В. Борисова (2003), А.Н. Коновальчук (2009), Т.Ю. Овсянникова (2008), Д.Р. Мерзлякова (2006), И.А. Курапова (2009), О.А. Семиздралова (2006), В.Н. Феофанов (2008), Н.В. Мальцева (2005), И.В. Кочерга(2007), Е.Г. Ожогова (2008), Э.Р. Гонеева (2005), К.А. Дубиницкая (2011), Т.В. Темиров (2011)); социальная (С.В. Умняшкина (2001), О.В. Полунина (2009), И.Н. Асеева (2007), О.Н. Доценко (2008)); медицинская (Т.В. Большакова (2004), Д.В. Любимова (2008), А.В. Арутюнов(2004), В.В. Лукьянов (2007), Т.Ю. Фокина (2009), И.В. Асланбекова (2008), Н.А. Касимовская (2008), В.Т. Кайбышев (2007), Е.А. Сосульникова (2011), Л.В. Золотухина (2011)); управленческая (Р.М. Айсина (2007), Н.С. Савина (2009), Ю.И. Виданова (2008)); спортивная (Е.И. Гринь (2008), А.В. Мищенко (2011)); деятельность правоохранительных и пенитенциарных органов (О.В. Крапивина (2011), О.В. Ильиных (2010)); воинская служб (А.В. Сечко (2006));, факторам и детерминантам возникновения (В.Е. Орел (2005), Е.С. Старченкова (2002), Т.А. Ушакова (2009), М.В. Агапова (2004), А.Р. Каримова (2003), Н.В. Мушастая (2007), Л.А. Базалева (2010), Д.А. Кутузова (2006), М.Ю. Горохова (2004), Т.В. Редина (2010), С.В. Волканевский (2010), М.А. Надежина (2011)); по психофизиологическим аспектам (О.Г. Кондратьева (2011)); по методам и формам профилактики и преодоления (М.А. Воробьева (2008), О.И. Бабич (2007), О.А. Папанова (2008), С.Т. Губина (2006), В.В. Кустова (2007), О.И. Гнездилова (2005), В.Н. Волобаев (2009), Е.Г. Таткина (2010), А.Ю. Василенко (2008), Т.И. Солодкова (2011)) [1; 5; 6; 7; 8].

Среди факторов, обуславливающих возникновение состояния выгорания в условиях педагогической деятельности, следует выделить три группы: личностные, ролевые и организационные.

В рамках данного исследования, рассматривая особенности выгорания в условиях педагогической деятельности учителей общеобразовательных школ и преподавателей высшей школы, в качестве основных будем рассматривать организационные факторы, включающие в себя характеристики профессиональных задач, характер руководства, меру и степень ответственности. Влияние личностных и ролевых факторов в данном случае будет минимизировано, поскольку в педагогической деятельности в высших учебных заведениях и общеобразовательных школах данные факторы существенно не отличаются.

В качестве организационных условий возникновения состояния выгорания необходимо рассматривать, во-первых, специфику профессиональной деятельности (педагогическая деятельность), во-вторых, профессионально-должностной статус преподавателей.

В.А. Ганзен (1984) выделяет три структурных элемента описания психического состояния – уровневость, субъективность-объективность и степень обобщенности. Первый элемент структуры подразумевает уровни организации функционирования соматики и психики человека: физиологический, включает нейрофизиологические, морфологические и биохимические изменения, сдвиги физиологических функций; психофизиологический, это вегетативные реакции, изменения психомоторики и сенсорики; психологический, это особенности протекания психических функций и настроения; социально-психологический, здесь рассматриваются характеристики поведения, деятельности, отношения и сознания. Второй элемент структуры раскрывает наличие субъективной и объективной сторон психического состояния: субъективная – переживания, объективная – все то, что регистрируется исследователем. Третий элемент образуют три группы характеристик – общие, особенные и индивидуальные проявления личности в конкретной ситуации [2].

Психические состояния оказывают влияние на профессиональную деятельность человека и в ней формируются. К таким состояниям Е.П. Ильин (2005) относит следующие состояния: стресс, скука и состояние выгорания [3].

По влиянию на результат деятельности психические состояния подразделяют на две группы – положительные и отрицательные. Первые связаны с процессами мобилизации, вторые демобилизации функциональных возможностей человека. Составляющими психического состояния являются уровень активации нервной системы и переживания. Уровень активации характеризуется с одной стороны соотношением процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга, с другой функциональной

асимметрией, неравенством активации левого (деятельностная или продуктивная активация) и правого (эмоциональная активация) полушарий. Интегральным проявлением переживаний в ситуациях деятельности является чувство уверенности-неуверенности в достижении поставленной цели [3].

Таким образом, психические состояния, возникающие в процессе деятельности называются состояниями психической напряженности (функциональными состояниями). Любое отклонение от состояния релаксации требует дополнительных энергетических затрат, напряжения психической сферы человека. Обозначенный тезис позволяет нам рассматривать деятельность в качестве условия возникновения психических состояний.

Целью данного исследования является выявление особенностей состояния выгорания, фрустрации, психического напряжения с учетом специфики профессиональной деятельности и профессионально-должностного статуса преподавателя высшей школы.

Объектом исследования являются функциональные состояния: психического выгорания, фрустрации, психического напряжения в условиях педагогической деятельности

Предмет исследования - особенности состояния выгорания, фрустрации, психического напряжения с учетом специфики профессиональной деятельности и профессионально-должностного статуса преподавателя высшей школы.

Эмпирическое исследование проводилось на базах ВУЗов и средних общеобразовательных школ г. Курска в 2010–2012 г.г. Общий объем выборки составил 180 человек в возрасте от 24 до 65 лет, имеющих высшее профессиональное педагогическое образование и длительность профессиональной деятельности более трех лет. Первую группу составили 99 преподавателей высших учебных заведений, занимающих различные должности. С учетом профессионально-должностного статуса преподавателя высшей школы были разделены на четыре группы: преподаватели (27), старшие преподаватели (25), доценты (25), профессора (22). Во вторую группу вошли учителя средних общеобразовательных школ (81 человек).

Исследование осуществлялось с использованием следующих групп методов: организационные (метод поперечных срезов); эмпирические методы (беседа, наблюдение, психодиагностические методы (психодиагностические методики: методика диагностики эмоционального выгорания А.А. Рукавишников; опросник PSM; методика диагностики социальной фрустрированности Вассермана)); методы количественной и качественной обработки данных. Статистическая обработка осуществлялась с использованием пакета прикладных программ STATISTIKA 6.0.

В результате исследования интегральной диагностики состояния выгорания у преподавателей высшей школы без учета профессионально-должностной дифференциации выявлен высокий уровень психического выгорания ($X=101,47\pm 20,25$), характеризующийся эмоциональным истощением, личностным отдалением и снижением профессиональной мотивации. При исследовании состояния психического выгорания у учителей общеобразовательных школ выявлен средний уровень выраженности состояния психического выгорания ($X= 57,68\pm 9,52$), однако при низком уровне эмоционального истощения и личностного отдаления выявлено снижение профессиональной мотивации.

В результате исследования особенностей состояния выгорания с учетом специфики профессиональной деятельности (педагогическая деятельность), выявлены значимы различия по всем показателям психических состояний между преподавателями высшей школы и учителями общеобразовательных школ (Таблица 1).

Таблица 1

Критерии значимости различий уровня выраженности психических состояний в условиях педагогической деятельности (преподаватели высшей школы и учителя общеобразовательных школ)

| Параметры | Rank Sum | Rank Sum | U | Z | p-level | Z | p-level |
|-------------------------|----------|-----------|------------------|----------|---------------|----------|----------------|
| Эмоциональное истощение | 5196,000 | 11094,000 | 1875,000* | -6,1374 | 0,000* | -6,1432 | 0,0000* |
| Личностное отдаление | 3395,000 | 12895,000 | 74,0000* | -11,3160 | 0,000* | -11,3212 | 0,0000* |
| Проф. мотивация | 4556,000 | 11734,000 | 1235,000* | -7,9777 | 0,000* | -7,9835 | 0,0000* |
| Индекс выгорания | 3507,000 | 12783,000 | 186,000* | -10,9939 | 0,000* | -10,9963 | 0,0000* |

*—значимость различий

Результаты исследования уровня выраженности психических состояний у преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностного статуса представлены в таблице 2.

Таблица 2

Средние значения показателей уровня выраженности психических состояний у преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностного статуса

| Параметры | преподаватель | Старший преподаватель | доцент | профессор |
|-------------------------|---------------|-----------------------|--------|-----------|
| Эмоциональное истощение | 28,26 | 28,76 | 25,48 | 31,32 |
| Личностное отдаление | 28,52 | 31,16 | 28,72 | 30,23 |

| | | | | |
|------------------------|--------|--------|-------|--------|
| Проф. мотивация | 44,44 | 42,84 | 44,12 | 42,27 |
| Индекс выгорания | 101,15 | 102,76 | 98,36 | 103,95 |
| Психическое напряжение | 96,09 | 79,85 | 93 | 84,13 |
| фрустрация | 1,62 | 1,53 | 1,62 | 1,36 |

В результате исследования уровня выраженности психических состояний у преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностного статуса статистически значимых различий ни по одному из параметров не выявлено.

Состояние фрустрации, возникающее вследствие реальной или воображаемой помехи, препятствующей достижению цели, являющееся одной из характеристик аффективных симптомов состояния психического выгорания, характеризуется более высоким уровнем выраженности у преподавателей и доцентов по сравнению со старшими преподавателями и профессорами (Рисунок 1).

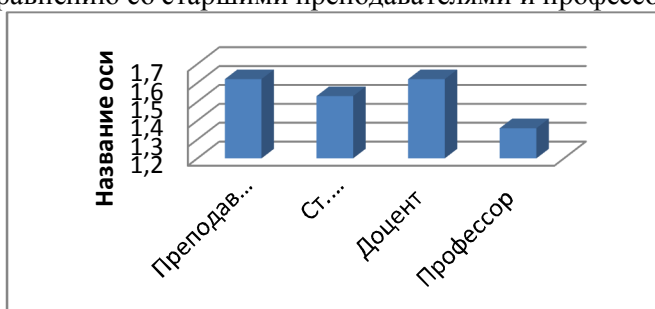


Рис. 1. Гистограмма средних значений показателей уровня выраженности состояния фрустрации преподавателей высшей с учетом профессионально-должностного статуса.

При этом данные показатели не являются статистически значимыми и могут существовать только в виде тенденций.

В структуре состояния выгорания преподавателей высшей школы с учетом внутривидовой дифференциации у всех должностных групп преобладающим компонентом является профессиональная демотивация (Рисунок 2). У преподавателей, старших преподавателей и доцентов в структуре состояния выгорания при доминировании профессиональной демотивации личностное отдаление преобладает над эмоциональным истощением. У профессоров наблюдается обратная тенденция: эмоциональное истощение преобладает над личностным отдалением.



Рис. 2. Диаграмма соотношения структурных компонентов состояния выгорания преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностного статуса.

Выявленные тенденции не являются статистически достоверными.

В результате исследования состояния психического напряжения преподавателей высшей школы с учетом внутривидовой дифференциации выявлена следующая тенденция: преподаватели и доценты характеризуются более высокими показателями уровня выраженности напряже-

ния по сравнению со старшими преподавателями и профессорами (Рисунок 3). Обозначенная тенденция отражает специфику функционального содержания профессиональной деятельности преподавателей высшей школы.

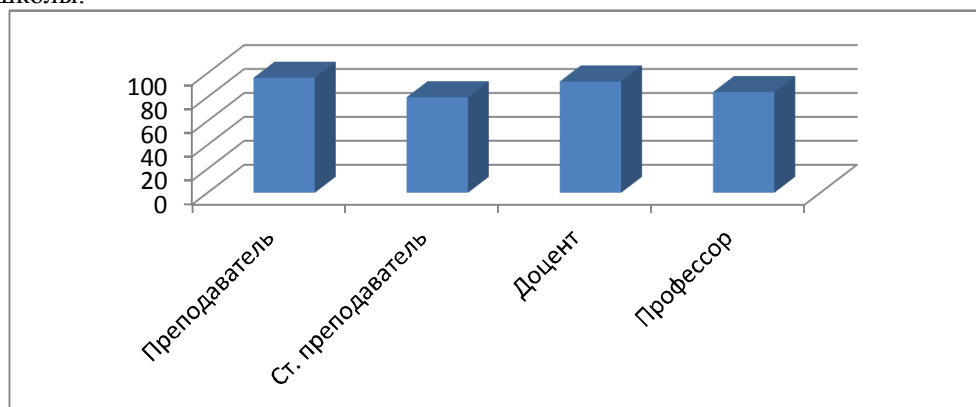


Рис. 3. Гистограмма средних значений показателей уровня выраженности психического напряжения преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации.

Состояние фрустрации, являющееся одной из характеристик аффективных симптомов состояния психического выгорания, характеризуется более высоким уровнем выраженности у преподавателей и доцентов по сравнению со старшими преподавателями и профессорами (Рис. 4).

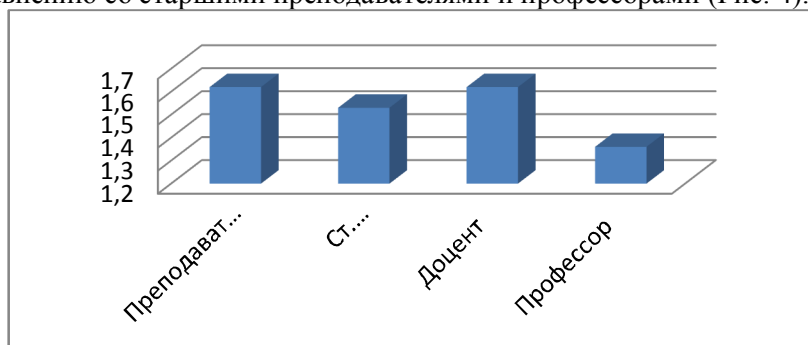


Рис. 4. Гистограмма средних значений показателей уровня выраженности состояния фрустрации преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации.

В результате исследования уровня выраженности психических состояний у преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации, статистически значимых различий ни по одному из параметров не выявлено.

Во-первых, уровень выраженности показателей психических состояний попарно соотносится: преподаватель – доцент и старший преподаватель – профессор.

Во-вторых, преподаватели и доценты характеризуются более низким уровнем выраженности эмоционального истощения, личностного отдаления и общего показателя психического выгорания при более высоких показателях снижения профессиональной мотивации, состояния фрустрации и психического напряжения по сравнению со старшими преподавателями и профессорами. В-третьих, максимально высокие показатели уровня выраженности состояния психического выгорания выявлены в группе профессоров, что отражает специфику их профессиональной деятельности, проявляющуюся в характере деятельности (в большинстве случаев это организационно–руководящая деятельность) и более высокой степенью ответственности по сравнению с другими должностями.

The article presents the results of research of features of a burnout syndrome, frustration, mental tension with regard to the specific professional activities and professionally-official status of teacher of higher school

The key words: the state of mental burnout, frustration, mental stress, professional and positional status, professional activity, the teacher of the higher school

Список литературы

1. Волканевский С.В. Рефлексивность как детерминанта синдрома психического выгорания личности: Дисс. ... канд. психол. наук / С.В. Волканевский. Ярославль, 2010. 193 с.
2. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. 176 с.

3. Ильин, Е.П. Психофизиология состояний человека / Е.П. Ильин. Питер, 2005. 412 с.
4. Климов, Е. А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. М.: МГУ, 2004. 197 с.
5. Крапивина, О.В. Эмоциональное выгорание как форма профессиональной деформации у пенитенциарных служащих: Дисс. ... канд. психол. наук / О.В. Крапивина. Тамбов, 2004. 200 с.
6. Орел, В. Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: Дисс. ... д-ра психол. наук / В.Е. Орел. Ярославль, 2005. 449 с.
7. Солодкова, Т.И. Эмоциональный интеллект как личностный ресурс преодоления синдрома выгорания и его развитие у педагогов: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Т.И. Солодкова. Иркутск, 2011. 23 с
8. Ушакова, Т.А. Социально-психологические и индивидуально-личностные детерминанты состояния выгорания специалистов социальной работы: Дисс. ... канд. психол. наук / Т.А. Ушакова. Курск, 2009. 197 с.
9. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. М.: Наука, 1982. -185 с.

Об авторе

Кузнецова А. А.-аспирант РГСУ, e-mail:kuznetsova.a80@mail.ru

УДК-378.14

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРИНЦИПОВ КОНСТРУИРОВАНИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОМ МУНИЦИПАЛЬНОМ ЛИЦЕЕ

Н.В. Матяш, И.А. Афонин

В статье рассматривается проблема психологического анализа принципов конструирования и применения педагогических технологий образовательного процесса в современном муниципальном лицее.

Ключевые слова: дидактический принцип, педагогический процесс, педагогическая технология, лицейское образование.

В широком смысле в отечественном психолого-педагогическом научном знании обучение понимается как процесс формирования личности современного школьника путем усвоения социального опыта и составляет один из важных источников психического развития. С.Л. Рубинштейн указывал, что обучение не может иметь стихийного и индивидуального характера, поскольку «деятельность человека и входящие в ее состав действия служат при разделении труда непосредственно для удовлетворения не личных, а общественных потребностей, действия человека, направляясь не на предметы, служащие для удовлетворения его потребностей, не могут возникнуть инстинктивно, а лишь в силу осознания зависимости удовлетворения личных потребностей от выполнения действий, направленных на удовлетворение общественных потребностей...» [3, с.40].

Методологическую направленность обучения составляет система его принципов, включающих теоретические психолого-педагогические обобщения требований к содержанию и организации обучения. Дидактические принципы – это основные положения педагогической теории и практики, определяющие успешность осуществления педагогического взаимодействия.

Принцип как основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения и т.д. в преломлении к педагогической практике содержит, в том числе руководящую идею, основные правила поведения, субъектные характеристики участников образовательного процесса т.д. Теоретические психолого-педагогические обобщения требований к содержанию и организации обучения нашли свое выражение в фундаментальных дидактических принципах, таких как социальной обусловленности и научности обучения, его практической направленности, систематичности и последовательности обучения, доступности, сознательности, активности и мотивированности обучения, комплексности, единстве обучения и воспитания, наглядности, субъектности и пр.

Дидактический принцип является исходным положением, которым руководствуются при конструировании и применении педагогических технологий. При этом В.А.Сластенин утверждает, что в настоящее время педагогическую технологию понимают как последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса [5]. Педагогический процесс рассмотрен в единстве и взаимосвязи воспитания и обучения, характеризуется совместной деятельностью, сотрудничеством и сотворчеством его субъектов, способствует наиболее полному развитию и самореализации личности воспитанника.

Основные направления конструирования современных теорий и технологий обучения, бази-

рующиеся на основных дидактических принципах, затрагивают изменение его содержания, изменение средств и методов обучения, изменение способов умственной деятельности. Современные отечественные (Л.В.Занков, П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина, В.В.Давыдов, А.М.Матюшкин, Н.А.Менчинская, Д.Н.Богоявленский, А.К.Маркова, В.В.Рубцов, А.В.Барабанщиков, В.В. Рубцов, И.А. Зимняя и др.) и зарубежные (Й.Лингарт, Дж.Брунер, Б.Скиннер) психологические концепции обучения рассматривают формирование знаний, умений и умственных действий на базе различных моделей существенных элементов учебной деятельности.

В зарубежных исследованиях также намечаются пути совершенствования системы обучения с помощью глобальных моделей. Например, в работе С.Штрауса выдвигаются семь базовых положений возрастной модели обучения, соотносимые с указанными выше принципами обучения: 1) необходимость углубленного развития преподаваемого в школе материала; 2) для обучения должно отбираться содержание, которое человек не может освоить на основании житейского опыта; 3) ребенок имеет множественную систему представлений о мире; 4) система представлений о мире состоит из отдельных подсистем, которые имеют собственные пути развития; 5) предлагаемые модели обучения должны соотноситься с существующим школьным обучением; 6) необходимо опираться на уже имеющиеся у ребенка знания; 7) на процесс обучения влияет социальный контекст [3].

В российском образовании в настоящее время приоритетными названы принципы гуманизации, демократизации, развития, вариативности [4, с.3], которые дают педагогическим коллективам учебных заведений возможность выбирать и конструировать педагогический процесс по своей модели, учитывающей региональные условия.

Тенденции развития системы школьного образования связаны с социальными и экономическими преобразованиями в России, имеющими многомерные последствия для системы образования в целом, для лицейского образования в частности, как фактора формирования личности.

Теоретические проблемы организации образовательного процесса в лицеях отражены в работах Ш. А. Амонашвили, С.К. Бондаревой, В. П. Беспалько, Ю.В. Громыко, В.С. Лунева, Н.А. Патова, Т. Г. Синько, В. В. Серикова, А. Г. Каспржака, М. В. Левита и И. С. Якиманской и др. Как показал анализ исследований, современное лицейское образование, интегрировавшее лучшие педагогические традиции отечественных и зарубежных теоретиков и практиков, актуализирует такие дидактические принципы, имеющие психологический контекст, как:

Принцип ориентации на зону ближайшего развития в обучении и в воспитании. По мнению Л.С. Выготского, обучение и развитие находятся в единстве, причем обучение идет впереди развития и в то же время опирается на него. С.Л. Рубинштейн, уточняя позицию Л.С. Выготского, отмечал: «Ребенок не развивается сначала и затем воспитывается и обучается, а развивается, воспитываясь и обучаясь» [7, с.498].

Анализ современных работ по данной проблеме (Давыдов В.В., Фельдштейн Д.Б., Петровский А.В., Зимняя И.А., Обухова Л.И.) показывает, что, несмотря на то, что развитие охватывает все сферы личности в целом, в этом процессе могут быть выделены некоторые основные линии (стороны). В обобщенном виде можно назвать такие основные линии развития: развитие познавательной сферы (становление интеллекта, развитие механизмов познания); психологической структуры и содержания деятельности (становление целей, мотивов и развитие их соотношения, освоение способов и средств деятельности); личности (направленности, ценностных ориентаций, самосознания, самооценки, взаимодействия с социальной средой) [2, с.101].

Принцип обратной связи реализуется в учебных ситуациях, направленных на решение дидактических задач и проявляется в реактивных (речевых или неречевых) действиях участников образовательного процесса. В основу его положен психологический механизм восприятия, посредством которого одно лицо передает свои представления или ощущения относительно поведения другого лица. Обратной связью выступает всякая информация, прямая или косвенная, отсроченная или немедленная, которую человек получает от реципиента (или реципиентов), своего поведения, своего облика, сведений о самом себе. Получаемые посредством неё сведения позволяют, в частности, производить коррекцию, когда это оказывается необходимым в процессе обучения. Одной из важнейших задач, по мнению В.А.Сластенина, является предоставление возможности всем ученикам на каждом уроке сообщать о своем успехе, то есть на каждом уроке каждый ученик должен быть проверен по узловым знаниям учебного материала [5].

Принцип оптимального психического напряжения и для учеников, и для педагогов. Успешность в учебе обусловлена не только природными чертами школьника, а тем, насколько у него сформировались приемы и способы действий, соответствующие требованиям учебного процесса, с одной стороны, и индивидуальными проявлениями основных свойств нервной системы — с другой. Перегрузки ученика – плохо, недогрузки – также плохо. Ю.К.Бабанский подчеркивал, что ученик не развивается при недостаточном психическом напряжении [4].

Принцип максимального участия учеников в учебном процессе. Этот принцип предполагает

включение учеников на уроке в различные виды деятельности. В.И. Загвязинский называл его включение в деятельность [4]. У.Глассер определяет этот принцип как принцип терапии реальностью [8]. Избавление ребенка от негативных состояний психики, когда у детей срабатывают ограничивающие их развитие барьеры, дает принцип терапии реальностью. Включение ребенка в реальную деятельность позволяет не только эффективно развиваться, но и воспитывать ребенка. Через создание ситуации успеха и реальной деятельности в учебном процессе можно успешно достигать воспитывающих, развивающих целей с большой эффективностью.

Принцип объединения педагогов и учащихся едиными целями по созданию условий становления самоактуализирующейся личности. Г.И. Шукина отмечает, что принципы, цели, технологии не должны навязываться учащимся, а приниматься ими как реальные шаги, позволяющие актуализироваться в этом мире [4]. Целеполагание является смысло- и системообразующим компонентом любой деятельности. Наличие цели обуславливает направленность деятельности. В образовательном целеполагании имеется диапазон уровней формулируемых целей – от целей-элементов до смысловых и перспективных целей. Лицейское образование, имеющее ярко выраженную специфику, ориентированную на гармоничное сочетание теоретической (интеллектуальной) и практической (прикладной) составляющих требует построения иерархии целей, обеспечивающих принятие адекватных решений.

Современная парадигма лицейского образования обладает возможностью активного использования инновационных педагогических технологий, позволяющих обеспечивать опережающую функцию образования. В отечественной педагогической науке существенный вклад в разработку проблем технологии обучения внесли Б.Ц. Бадмаев, А.А. Вербицкий, В.П. Беспалько, М.В. Кларин, В.М. Монахов, Н.Н. Никандров, В.А. Сластенин, Г.В. Селевко, Н.Ф. Талызина, А.В. Хуторской и др. При этом одни авторы, рассматривая технологию обучения как средство гарантированного достижения целей обучения, подчеркивают, что технология всегда существует в любом процессе обучения и воспитания, и в этом отношении она развивает классическую дидактику. Другие исследователи рассматривают технологию обучения как последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач; планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса; строгое научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. Базирующиеся на дидактических принципах инновационные технологии обучения и есть ответ дидактики на потребность естественных законов усвоения знаний, открытых психологической наукой, и именно они обеспечивают утверждение системы лицейского образования.

The article elucidates actual problems of psychological analysis of principles building and using educational technologies of educational process in modern municipal lyceum.

The key words: principle, educational principle, educational process, educational aim, educational activity, educational technology.

Список литературы

1. Антюхов А.В., Степченко Т.А., Фомин Н.В. Теория и практика инновационных технологий обучения студентов: монография М.: Педагогическое общество России, 2011. 322с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2003.
3. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение. М.: «Академия», 2011. 144с.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2т. Т.1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816с.
5. Сластенин В.А. Педагогика: учебник студ.высш.учеб.заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; под ред. В.А.Сластенина. 9-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 576 с.
6. Рожков М.И., Байбородов Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. М., 2000. 256с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2006. 720с.
8. Успенский В.Б., Чернавская А.П. Введение в психолого-педагогическую деятельность. М., 2003. 176с.

Об авторах

Афонин И.А. – МБОУ «Брянский городской лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е.Кустова», директор, кандидат педагогических наук, доцент.

Матяш Н.В. – Брянский государственный университет, заведующая кафедрой психологии, доктор психологических наук, профессор.

УДК-378.14

ОСОБЕННОСТИ СИМВОЛИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

И.А. Мезенцева

В статье рассматриваются психологические особенности символической картины мира младшего школьника. Дается анализ результатов проективных методик, раскрывающих своеобразие представлений о мироустройстве и знако-символические формы отображения картины мира в данном возрасте.

Ключевые слова: картина мира, содержание картины мира, знак, символ, семиотическая (символическая) функция сознания, рисуночные методики.

Становление картины мира в сознании младшего школьника происходит в культурной среде, в пространстве языка, искусства, мифа, науки и т.п. Факт культуры всегда есть факт наличия разнообразных символических форм, благодаря которым осуществляется анализ и понимание мира, моделирование его картины.

Адекватному выражению интегрального психического конструкта, каковым является картина мироустройства, служит язык символов, с которыми тесно связана вся социогенетическая история картины мира и современные способы ее отображения [3,5].

В процессе развития ребенка семиотическая (символическая) функция сознания охватывает все виды знаков и символов (от знаков, не имеющих в своей материальной основе ничего общего с обозначаемым предметом, до знаков копий – иконических знаков, которые в известной мере сходны с обозначаемым) и становится универсальной функцией человеческой психики [2].

Мир символов связан с существованием весьма сложных и своеобразных взаимодействий среди значений, поэтому для младшего школьника мир символов обычно является более сложным, чем мир пространственных явлений [1].

Изучение представлений о мироустройстве младших школьников связано с проблемой интерпретации изображаемых объектов, знаков, символов. Изображение картины мира в детском возрасте с помощью знаковых средств своеобразно, поскольку рисунки детей наполнены в большей степени не системой значений, а личностными смыслами. Иными словами, символическая картина мира младших школьников имеет аффективный компонент, формирующийся на основе базового доверия к миру, переживания доброты мира.

Таким образом, целью исследования явилось выявление психологических особенностей содержания символической картины мира детей младшего школьного возраста.

Методика

При выборе методик исследования нами учитывались возрастные особенности испытуемых. Предпочтение было отдано проективным методикам, поскольку их преимущество состоит в том, что во время их применения снижаются смущение, настороженность младших школьников.

Нами были использованы следующие проективные методики: «Картина мира», «Дом. Дерево. Человек», «Режим дня в символах» (модифицированный вариант рисуночного теста «нарисуй свой труд», «свою семью») [4].

Данные методики позволяют получить достаточно обширные сведения, касающиеся не только особенностей представлений символической картины мира младших школьников, но и демонстрируют роль образного мышления, воображения при кодировании и декодировании информации, особенности эмоционального состояния испытуемых и их индивидуально-личностные свойства. Испытуемым не будут даны ограничения по поводу полноты и содержания кодированного образа, так же как и по поводу используемых материалов: цвета, размера, времени.

Проведение исследования включало также методы наблюдения и беседы. В исследовании приняли участие 113 учащихся первых и вторых классов средней образовательной школы №64.

Результаты и их обсуждение

В ходе анализа результатов проективной методики «Дом. Дерево. Человек» выявлено, что 50% учащихся для оформления своего рисунка использовали множество предметов, деталей, предоставили глубоко проработанный и оригинальный рисунок; у 31,8% младших школьников рисунки были упрощены, отсутствовали проработанные образы и дополнительные индивидуальные символы; 18,2% учащихся представили рисунки с низкой оригинальностью, проработанностью и эмоциональностью образов.

При декодировании рисунков на тему «Картина мира» был проведен анализ композиции и общей тематики рисунков, объектный состав рисунков, формы объектов, составляющих рисунок. Анализ изображений демонстрирует, что большинство учащихся изображают мир пейзажным (45,5%) и планетарным (22,7%). В графической картине мироустройства младших школьников пре-

обладают образы реальных объектов, по сравнению с абстрактными изображениями. Непосредственное окружение (13,6%) рисунков связано с изображением обстановки вокруг себя, своего дома, как есть на самом деле. Сложная картина мира (18,2%) на рисунках соединяет в себе несколько разных видов рисунка и даже тематики изображаемого, в таких работах прослеживается личностная интерпретация знаков и символов.

Изучение межполовых различий учащихся в представлениях картины мира показало (рис.1), что мальчики склонны в большей мере изображать мир в виде земного шара, других планет Солнечной системы. Они изображают метафорические картины мира, отличающиеся лаконизмом построения – в виде некоего абстрактного образа, знака, символа. Девочки передают более чувственную пейзажную картину мира, пытаются передать свое настроение, эмоции связанные с окружающей их средой. В ходе беседы выяснилось, что часто изображения передают сложное смысловое содержание, представленное в виде какого-либо мысленного образа.



Рис.1.- Результаты гендерных соотношений показателей по графической методике «Картина мира»

Также было выявлено, что некоторым младшим школьникам, с помощью символа сложно было изобразить какое-либо явление, тогда они поступали следующим образом: вместо трудно изображаемого реального предмета на их взгляд, представляли условный знак другого предмета, близко связанного по смыслу с предыдущим (изначальным). Таким образом, происходит переход от пиктографического к символическому, знаковому письму.

Изучение работ младших школьников, полученных в ходе проведения модифицированного варианта проективной методики «Нарисуй свой режим дня в символах», позволило нам выделить качественные критерии и количественные показатели для анализа знаково-символической составляющей изображаемого, которые представлены на рисунке 2.

Обобщение полученных данных позволяют говорить о том, что испытуемые оперируют символами и знаками; оригинально и последовательно выполняли композицию. С другой стороны, результаты наблюдения и беседы демонстрировали, что часто учащиеся сталкиваются со значительными трудностями при необходимости абстрагироваться от своих внешних действий, перенести предмет анализа с собственных действий в ситуацию кодирования.



Рис.2. Результаты методики «Нарисуй свой режим дня в символах»

Выводы

Содержание символической картины мира младших школьников своеобразно, отличается эмоциональностью, разнообразием образов, полнотой композиции, оригинальностью и проработанностью символов, умелом использовании знаково-символических средства для передачи своего опыта и мировосприятия.

Большинство младших школьников осознают процессы замещения, кодирования и декоди-

рования, но пока затрудняются объяснить, как они осуществляется, или часть процесса осознается полностью, а часть схематично и поверхностно.

Межполовые различия символической картины мироустройства определяются как полоролевыми стереотипами, так и глубинными, сущностными качествами мужского и женского начал. Мир мальчиков более центрирован на активном, преобразующем его субъекте, в то время как девочки более открыты восприятию внешних впечатлений.

The article deals with the psychological characteristics of symbolic picture of the world junior student. The analysis of the results of projective techniques that reveal the identity of representations of the world order and sign-symbolic form of display pictures of the world in this age.

The key words: picture of the world, the content of the world picture, sign, symbol, semiotic (symbolic) function of consciousness, drawing techniques.

Список литературы

1. Аксёнова Ю.А. Символика мироустройства и перспективы её психологического изучения // Проблемы проектирования образования в работах аспирантов ИЛИ РАО за 1994 г. Сб. Научн. тр. Ин-т педагогич. Инноваций РАО. М., 1995. 257 с.
2. Глотова Г.А. Человек и знак: Семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека. Свердловск., 1990. 256 с.
3. Кулагина Н.В. Символ как средство мировосприятия и миропонимания. М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. 80 с.
4. Романова Е.С. Графические методы в практической психологии. СПб.: Речь, 2002. 416 с.
5. Смирнов С.Д. Психология образа: Проблема активности человеческого отражения. М., 1985.

Об авторе

И.А. Мезенцева – старший преподаватель кафедры психологии Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского, e-mail- Mida13@yandex.ru

УДК-159.9:37.015.3

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ГРАЖДАНСКОМ ПОВЕДЕНИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА: ОПЫТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ

А.В. Рожкова

Посредством психосемантических методов выявляется и рассматривается совокупность основных дифференцирующих признаков, характеризующих гражданские представления студенческой молодежи, анализируется их состав и эмоциональная насыщенность.

Ключевые слова: гражданские представления, дифференцированность, эмоциональная насыщенность, гражданский идеал, психосемантические методы.

Сегодняшняя политическая обстановка в России актуализирует проблему изучения гражданских представлений в молодежной среде.

Острота вопроса предопределяется противоречивостью контекста, в котором развиваются гражданские представления в условиях российского социума, вступившего на путь построения гражданского общества совсем недавно. В общественном сознании и, прежде всего, в сознании молодежи нет четкого представления о некоем гражданском идеале, к которому должен стремиться каждый человек, о способах его воплощения в реальной жизни. Данное обстоятельство предопределяет особую роль студенчества в политической жизни современной России. Именно студенчество, являясь наиболее образованной частью социума, становится главным ресурсом будущего гражданского общества.

Гражданские представления индивида являют собой совокупность социокультурно обусловленных представлений об идеях, образах, символах, отражающих взаимоотношения гражданина и государства.

Представление о гражданском идеале современного россиянина, вероятно, имеет мало общего с первичными представлениями о социальной действительности. Идеал модели гражданского поведения – понятие не повседневного спроса и обихода, для формирования представления о конструкте подобного порядка необходимо найти некий культурный медиатор в смысле действующего механизма, посредничающего между человеком и культурной традицией. Это совсем не означает, что каждый индивид в процессе своего взаимодействия с социальной средой выработает или усвоит такие механизмы взаимодействия, которые позволят сформировать ему целостное и непротиворечивое представление о понятиях подобной степени абстрактности.

Данное исследование было посвящено анализу содержания представлений о гражданском идеале в составе представлений о гражданском поведении и проверке гипотезы относительно компонентов его составляющих.

Гипотеза исследования состояла в том, что суждения молодых людей о гражданском идеале, долге и поведении будут представлять собой разрозненный, отрывочный набор неких положений, правил, стереотипов, разделяемых в группе студенчества. Также в этом наборе могут переплетаться правовые, этические положения, мотивы личной выгоды и гражданского долга.

Для ее проверки была разработана специальная методика, которая состояла из 3 блоков.

1. Изучение представлений о гражданском идеале на основе выделения его дифференцирующих признаков.

2. Изучение семантического пространства в составе представлений о гражданском поведении.

3. Изучение аффективно-смыслового отношения к гражданскому поведению.

Эмпирическую базу исследования составили 45 человек в возрасте 18-21 года, все они являются студентами 1-3 курсов Калужского государственного университета. Выборку составили студенты факультетов психологии, истории и иностранных языков, 12 юношей и 33 девушки.

Первый блок методики был призван определить систему личностных конструктов, которая используется индивидом для описания гражданина. Мы исходили из того факта, что именно личностный конструкт — это та идея или мысль, которую человек использует, чтобы осознать или истолковать, объяснить или предсказать свой опыт в терминах сходства и контраста [1, с.139-140]. Для описания идеального гражданина испытуемым было предложено оценить по 9-балльной шкале 15 пар биполярных характеристик (не готовый на самопожертвование - готовый на самопожертвование, неискренний – честный, несправедливый – справедливый, безразличный – сочувствующий, косный – гибкий, нелюбопытный – любопытный, нерелексивный – релексивный, малосведущий – эрудированный, непривлекательный – обаятельный, враждебный – дружелюбный, недоверчивый – доверчивый, ведомый – ведущий, несамостоятельный – самостоятельный, безответственный – добросовестный, пассивный – активный).

Анализ характеристик идеального гражданина, показал, что наиболее присущими гражданину качествами являются добросовестность (8,1 балла), самостоятельность (7,98 балла), справедливость (7,86 балла), эрудиция (7,8 балла), способность к рефлексии (7,73 балла), честность (7,66 балла), дружелюбие (7,46 балла).

Меньше всего разногласий возникло при оценке такого качества как - добросовестность. Самыми неоднозначными качествами для гражданина оказались доверчивость (5,5 балла) и способность на самопожертвование (6,08 балла).

Для дальнейшего анализа мы использовали ассоциативный эксперимент: испытуемые должны были перечислить слова и словосочетания близкие и противоположные по смыслу понятию «гражданин», а также назвать свои ассоциации предложенной категории.

Характеризуя данный этап исследования, стоит обратить внимание на то, что средний показатель семантической активности (СА) испытуемых равен 4,13 определений, в то время как ее предметно-содержательная релевантность (то есть ее соответствие объективному содержанию понятия гражданского поведения и его признаков) не превышает 1,2 определений. Самые большие трудности респондентов были связаны с примерами близких (СА=2,46 при СР=0,44 упоминаний в группе) и противоположных (СА=2,53 при СР=0,4 упоминаний в группе) значению понятия «гражданин».

Полученный материал можно объединить в следующие условные группы типичных ассоциаций.

1. Гражданско-правовая (гражданская позиция, патриотизм, правовое государство, гражданская активность, законопослушность, правовая ответственность, забота о государстве, Конституция, права, свободы, гражданство, закон).

2. Политическая (президент, политический строй, государство, подданство).

3. Личностная (честность, самостоятельность, добросовестность, адекватность, рациональность, добропорядочность, великодушие).

4. Прагматически-утилитарная (удобство, хорошее материальное положение, хорошая жизнь).

5. Символично-атрибутивная (паспорт, гимн, герб, Россия).

6. Абстрактно-обобщенная (справедливость, гордость, защита, помощь, любовь, СССР, XX век, культура).

Наиболее представленной в выборке оказалась гражданско-правовая группа ассоциаций, в которой упоминались понятия права и патриотизма (33 % респондентов), гражданской активности (19 %), Конституции (12%). Честность и свободу упомянули также 12 % испытуемых. Остальные ассоциации встречались лишь в 2-6% случаев.

Стоит отметить тот факт, что в наборе ассоциаций переплетаются правовые, этические положения, мотивы личной выгоды и гражданского долга относящиеся к несовместимым, а часто и взаимоис-

ключающим системам семантических признаков. Анализ ассоциативных данных свидетельствует о слабой дифференцированности представлений о том, чем является гражданин для современных студентов. Этот вывод получил подтверждение и при анализе слов и словосочетаний близких по смыслу данному понятию. Данная тенденция проявилась во всех образовательно-профессиональных группах. У многих испытуемых возникли явные затруднения, 15,5 % респондентов не дали никакого ответа.

Выделенные группы близких по смыслу слов понятию «гражданин» выглядят следующим образом.

1. Гражданско-правовая (общество, полноправный член общества, право, подданный, выборы, права свобода, знает Конституцию, гражданство, гражданская позиция, патриот, отечество, сын отечества, ответственность).

2. Социальная (светский, военный, житель, человек в государстве, волонтер).

3. Личностная (добросовестный, умный, интересный/активный (участник), честный, самостоятельный, справедливый, гибкий, личность, индивидуум,);

4. Политическая (президент, страна, депутат, избиратель, представитель, националист).

5. Абстрактно-обобщенная (человек, звено, нахождение в безопасности, миссия).

6. Дееспособности (самостоятельный взрослый человек, защитник, участник, физическое лицо).

7. Свой-чужой (соотечественник, соратник, однопартиец, брат, друг, товарищ, враг).

Самым популярным ответом в части близких по значению слов понятию гражданин стали: человек (28,8%), патриот (17,7%), житель (15,6%), отечество (9%), защитник (6,7%), товарищ (6,7%), друг (6,7%). Ряд ответов (среди которых: военный, президент, подданный, партия, однопартиец, звено, управленец, националист) встречались однократно или эпизодически в 2- 4,5 % случаев.

Таким образом, нам не удалось выявить единой характеристики, которая оказалась бы четким показателем дифференцированности представлений студентов о понятии «гражданин». Убедительным свидетельством размытости содержания изучаемого понятия является тот факт, что некоторые слова использовались одновременно и как близкие по значению и как противоположные понятию «гражданин», например, «президент», «партия», «однопартиец».

Говоря о противоположных по смыслу словах и словосочетаниях понятию «гражданин», поражает многообразие и неожиданность некоторых «антонимов». Среди ответов респондентов оказались почти 70 самых разнообразных понятий, которые были условно обобщены в следующие группы.

1. Гражданско-правовая (нарушает законы, неполноправный, нелегал, террорист, бандит, нарушитель, убийца, диверсант, несвободный, негражданин, предатель, изменник, лжепатриот, в 14 лет без паспорта).

2. Социальная (люмпен, маргинал, эмигрант, мигрант, иностранец, асоциальный, тюрьма, обыватель, коррупция, бедность, ущемления, незащищенный).

3. Личностная (пассивный, приспособленец, несправедливый, лживый, не готовый на самопожертвование, дерзкий, малосведующий, безразличный, аморфный, ненужный).

4. Политическая (власть, чиновник, партия, президент, националист, фашист, шпион, агент, анархист, тоталитаризм).

5. Абстрактно-обобщенная (животное, быдло, предмет, чуждый, враг);

6. Нравственная (аморальный, нелюдь).

7. Характеристика дееспособности (идиот, управляющее звено).

Справедливости ради следует сказать, что абсолютное большинство этих определений, как и в случае с близкими по значению словами упоминались единично.

Самым популярным ответом в этой части эксперимента оказались предатель и изменник (42,2%), иностранец (13,3%), преступник (11,1%), безразличный или равнодушный (11,1%), фашист (8,9%), вор (8,9%).

Настораживает тот факт, что в ряду противоположных по смыслу понятию «гражданин» оказались: президент, власть, партия, чиновник. Впрочем, данные второго блока эксперимента подтвердили неоднозначность оценок многих гражданских категорий.

Изучение гражданских ассоциаций имело целью выделение основных факторов, составляющих содержание гражданских представлений студенческой молодежи. Анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы: в сознании испытуемых в различной степени присутствуют основные компоненты, формирующие содержание представлений о гражданском идеале.

В ходе анкетного опроса респондентам предлагались 12 различных суждений о гражданстве и правовом государстве (7 положительной направленности и 5 отрицательной). Испытуемые должны были закончить предложенные суждения. Например, «в России среди граждан редко встречаются...», «в правовом государстве невозможно...», «гражданское общество никогда не допустит...» и т.д.

При анализе полученных данных нами были выделены 8 условных групп компонентов, которые использовались респондентами при выполнении данного задания: 1) гражданско-правовая (являющаяся релевантной по содержанию изучаемому понятию); 2) социальная; 3) событийная, связанная с опытом; 4) политическая; 5) морально-нравственная; 6) личная; 7) потребительская; 8) атрибутивная.

Семантическая активность в ходе выполнения данного задания была сравнительно высока и составила 10,62 упоминаний. К сожалению этого нельзя сказать о содержательной релевантности, которая составила лишь 1,83. Иными словами: лишь каждое шестое законченное суждение оказывалось релевантным изучаемой категории. Несмотря на малую смысловую адекватность отдельных суждений, полученные данные позволяют нам говорить об эмоциональном отношении респондентов к некоторым аспектам гражданско-правовой сферы общества: правовое государство, гражданское общество, гражданские права, гражданин, Я – гражданин, граждане России.

Эмоциональная насыщенность названных аспектов оценивалась по следующей шкале: 2 балла - эмоциональное; 1 балл - мало эмоциональное; 0 баллов - нейтральное.

В среднем, показатель эмоциональной насыщенности не превысил 0,8 балла, то есть в большинстве случаев гражданско-правовая сфера жизни общества мало волнует современных студентов. Исключения составляют те ситуации, которые связаны с личным опытом респондентов, а не с абстрактными понятиями и суждениями.

Основным источником гражданских представлений для многих респондентов является, прежде всего, личный опыт. Убедительным свидетельством этому утверждению служат вполне конкретные мотивы в ряду ответов отдельных студентов. Например, оскорбление должностными лицами граждан, экологические проблемы, ошибки правосудия, состояние здравоохранения и т.д.

К сожалению, приходится констатировать отрицательную насыщенность суждений, связанных с личным опытом испытуемых. В то время как положительная насыщенность иногда подменяется откровенно потребительскими высказываниями.

Обратимся к нескольким наиболее ярким примерам, которые встречались у определенных студентов.

Правовое государство должно обеспечивать своим гражданам... «все, что им необходимо для "уюта"»; «льготный проезд, свободу слова, печать, свободу собраний, митингов»; «защиту, комфорт, поддержку, бесплатное образование и здравоохранение».

Только гражданское общество предоставляет человеку возможность... «работать на любой работе или сидеть на пособии по безработице».

Мне не хочется быть гражданином России тогда, когда... «я вижу весь этот произвол, как на местах, так и в масштабах страны»; «меня нагло обманывают»; «в стране не уважают своих граждан»; «повсюду бюрократия и взяточничество»; «стыдно за государство»; «в стране диктатура и высокая инфляция, неуважение прав человека, малая заработная плата и нищета»; «царствует беспредел власти и пассивность граждан к происходящим вокруг событиям»; «повсюду о своей стране слышны негативные отзывы».

И только один студент из 45 опрошенных отметил то, что ему всегда хочется быть гражданином России. Что же касается ощущения себя россиянином, то в этом отношении весьма показательны продолжения следующего предложения:

Я особенно остро ощущаю себя гражданином России в случае... «мировых конфликтов, праздников и за границей»; «когда прихожу на выборы»; «каких-либо национальных конфликтов внутри страны»; «обострения внешней и внутривнутриполитической обстановки»; «проведения патриотических праздников».

Полученные данные свидетельствуют не только об эклектичности представлений о гражданском поведении, но и о гражданском нигилизме современного студенчества. Это может быть связано с различной степенью принятия (и способностью принятия) нормативов современного российского общества, с различиями в содержании представлений, связанных с переработкой жизненного опыта конкретного индивида.

Многие респонденты ощущают себя гражданами России «от случая к случаю», часто для этого им нужны какие-то внешние события. И этот этап подтвердил гипотезу о том, что гражданские представления молодежи размыты и мало дифференцированы, что, по всей видимости, связано с соответствующим уровнем развития гражданского общества в России.

Отдельно стоит отметить тот факт, что участниками исследования оказались студенты различных курсов трех факультетов, но анализ полученных результатов свидетельствует о том, что значимых различий в представлениях о гражданском поведении у испытуемых нет. Это позволяет сделать вывод о том, что на сегодняшний момент программа обучения высшей школы не способствует формированию у студентов целостного представления о гражданском поведении. Даже у студентов третьего курса исторического факультета, где содержание изучаемых дисциплин должно способствовать активному формированию гражданской позиции, не выявлено заметных различий в специфике гражданских представлений по сравнению с обучающимися о другим направлениям профессиональной подготовки.

Проведенное исследование ставит необходимость дальнейшей разработки программы, которая способствовала бы расширению семантического пространства и развитию дифференциации гражданских представлений. Отдельного внимания в рамках обозначенного направления заслуживает вопрос проблематизации личного опыта в процессе формирования гражданских представлений современной студенческой молодежи.

By means of psychosemantic methods set of the main differentiating signs characterizing civil representations of student's youth comes to light and considered, their structure and an emotional saturation is analyzed.

The keywords: civil representations, differentsirovannost, emotional saturation, civil ideal, psychosemantic methods.

Список литературы

1. Келли Дж. Теория личности. Психология личных конструктов. СПб., Речь, 2000, с.139-177.

Об авторе

Рожкова А.В.- аспирант кафедры психологии развития и образования Калужского государственного университета им.К.Э.Циолковского, abelzerva@ Rambler.ru

УДК 159.9:37.015.3

ОЦЕНКА СТУДЕНТАМИ ОПЫТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С УЧИТЕЛЕМ-НАСТАВНИКОМ И МЕТОДИСТОМ В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Е.Ю. Савин

Описаны результаты эмпирического исследования параметров, которые используются студентами-педагогами для описания своего опыта взаимодействия с учителем-наставником и методистом в ходе педагогической практики. Продемонстрировано, что отдельные действия группируются в два глобальных параметра: сотрудничество и противодействие. Перечень действий, образующих эти параметры, различается для оценки действий учителя-наставника и для университетского методиста. Также выявлено, что студенты проявляют большее согласие в оценке сотрудничающих действий в сравнении с противодействующими.

Ключевые слова: педагогическая практика, студенты, учитель-наставник, методист, сотрудничество, противодействие.

Психологические проблемы взаимодействия студента с методистом и учителем-наставником в ходе педагогической практики являются важным, но недостаточно изученным аспектом профессионального становления будущего педагога. Существующие работы в отечественной психологии касаются в основном педагогических и организационно-методических аспектов взаимодействия студентов с учителями-наставниками, методистом и руководителем практики [1], [2], [3]. Зарубежные исследования взаимодействия в системе «студент–учитель-наставник–методист» более многочисленны [6], [7], [8], [9], [10], [11]. Однако их результаты не могут быть прямо перенесены в контекст российского педагогического образования в силу того, что организационные формы, в которых осуществляется этот процесс, не являются полностью идентичными.

Одно из направлений исследований, ведущихся в данной предметной области, – это выявление основных параметров, которые лежат в основе восприятия и осмысления студентом своего опыта взаимодействия с учителем-наставником и университетским методистом. Установлен ряд эмпирических характеристик, которые описывают это взаимодействие. Так, проведено различие между прямыми указаниями и косвенными воздействиями со стороны методиста (супервизора) и продемонстрировано, что студенты-практиканты отдают предпочтение косвенным воздействиям (таким, как акцентирование их идей и принятие чувств), в сравнении с прямыми указаниями [7]. Вместе с тем, исследование У. Коуплэнда показало, что на первом этапе профессиональной подготовки (в начале годичной программы по подготовке учителей) более предпочтительными являются прямые указания, и лишь по мере приобретения опыта (в конце этой программы) студенты более высоко оценивают косвенные воздействия [10].

В исследовании Э. Копас было выделено шесть категорий поведения учителя-наставника в отношении студента: ориентирование, индуцирование, руководство, рефлексия, кооперация и поддержка. При этом в качестве наиболее частых форм поведения упоминались руководство, кооперация и поддержка [9].

Также различается когнитивная и аффективная поддержка со стороны учителя-наставника и было установлено, что именно эмоциональная поддержка и дружелюбие с его стороны является ключевым компонентом «хорошей» практики. В качестве других компонентов отмечается: партнерское отношение (peer relationship), сотрудничество при подготовке и планировании уроков, невмешательство в их реализацию, предоставление возможности самостоятельного выбора способов обучения, обратной связи со стороны учителя [6]. Кроме того, показано, что предпочтение студентами того или иного типа поддерживающих действий связано с уровнем их концептуального развития: студенты с более конкретным уровнем мышления отдают предпочтение аффективной поддержке, более абстрактные студенты ценят когнитивную поддержку [11].

При всей разноплановости перечисленных исследований у них есть одна общая черта: слабая соотно-

сенность с какими-либо теоретическими представлениями относительно характера взаимодействия со значимым другим на педагогической практике, которые, в свою очередь, были бы производными от общего понимания природы усвоения социального опыта. Это обстоятельство приводит к эмпирической обособленности исследований взаимодействия «студент-методист», «студент-учитель-наставник» и затрудняет интеграцию полученных результатов в контекст изучения общих закономерностей педагогического взаимодействия.

В нашей работе мы опирались на теоретическое описание особенностей взаимодействия субъектов образовательного процесса, представленное в работах А.Н. Поддякова [4], [5]. В рамках предложенной им концептуальной схемы любые воспитательные воздействия в конечном счете связаны с реализацией двух базовых целей: а) стимулировать, способствовать развитию обучаемого или б) противодействовать такому развитию. В соответствии с этим сотрудничество и противодействие мыслятся как основные инвариантные параметры образовательного взаимодействия, которые могут быть обнаружены в любых его формах и проявлениях. Наше основное предположение состояло в том, что и оценка студентами особенностей своего взаимодействия с значимыми другими на педагогической практике будет строиться с опорой на два названных параметра.

Методика исследования

В рамках эмпирического исследования мы использовали метод оценки воспринимаемой частоты тех или иных действий со стороны учителя-наставника и методиста. Он позволил решить две задачи: 1) позволил получить оценки субъективного аспекта опыта взаимодействия (то есть того, как различные аспекты поведения учителя и методиста воспринимаются и оцениваются самим студентом); 2) позволял осуществлять не только качественный анализ, но и использовать способы количественного анализа. Перечень конкретных действий составлялся, исходя из анализа собственного опыта работы автора на педагогической практике, высказываний студентов в ходе рефлексии практики, а также данных, полученных в ранее проведенных исследованиях. Первоначальный список из 23 пунктов обсуждался со студентами-пятикурсниками, которые уже проходили педагогическую практику, и магистрантами-психологами. Они были ознакомлены с целью разрабатываемой методики и им было предложено в ходе обсуждения оценить степень понятности каждого высказывания и внести свои предложения по расширению перечня действий. Это позволило уточнить некоторые формулировки и расширить перечень действий до 29 пунктов. Окончательный список приводится ниже:

1. поощрял самостоятельность в планировании и проведении уроков
2. предлагал готовые варианты проведения уроков
3. навязывал готовые варианты проведения занятий
4. контролировал мою работу
5. проверял подготовленные мной конспекты
6. оценивал мои уроки положительно
7. оценивал мои уроки отрицательно
8. присутствовал на моих уроках
9. разбирал со мной сильные и слабые стороны моих уроков
10. делился своим опытом
11. подробно отвечал на мои вопросы
12. предоставлял нужные материалы
13. хвалил за самостоятельные действия
14. показывал конкретные приемы педагогического воздействия
15. его слова и действия воодушевляли и вселяли уверенность
16. помогал в разрешении конфликтов и трудностей
17. загружал работой
18. сковывал мою инициативу
19. делал замечания
20. препятствовал реализации моих замыслов и планов
21. его слова и действия внушали сомнения в собственных силах
22. после беседы с ним у меня ухудшалось настроение
23. после беседы с ним у меня улучшалось настроение
24. уклонялся от разговора со мной
25. сравнивал мои действия с действиями других студентов
26. предоставлял мне полную свободу действий
27. не интересовался моими действиями
28. отсутствовал на моих уроках
29. не давал ясной оценки моим действиям

Испытуемым (студентам-пятикурсникам разных факультетов после прохождения педагогической практики, N=44, исследование проводилось анонимно) предлагался список этих действий и инструкция:

«Этот опросник направлен на изучение некоторых аспектов феномена наставничества как аспекта педагогиче-

ской практики. Вам предлагается выбрать двух человек – методиста из университета и школьного учителя, которые взаимодействовали с Вами на практике наиболее тесно, о которых у Вас сложилось наиболее ясное впечатление. Далее оцените частоту каждого из действий, которое имело место с его (или с её) стороны, используя шкалу: 1 – никогда, 2 – редко, 3 – часто, 4 – почти всегда. Сначала нужно оценить школьного учителя, а затем – методиста из университета (никакие личные данные об оцениваемых Вами людях в лист не заносите). Затем, оцените каждое действие с позиции того, как оно воспринималось Вами: «+» – воспринималось положительно (было «хорошо» для меня), «0» – было безразлично, «-» – воспринималось отрицательно (было «плохо» для меня).

Таким образом, от каждого студента было получено четыре ряда оценок: *воспринимаемые частоты* каждого действия со стороны учителя-наставника и университетского методиста и *оценки* каждого действия с точки зрения того, насколько оно с точки зрения студента было «хорошо» (т. е. воспринималось как содействие) или «плохо» (т. е. воспринималось как противодействие) для него. Далее использовалась процедура иерархического кластерного анализа высказываний для того, чтобы зафиксировать особенности группировки действий в более обобщенные измерения, которые и рассматривались нами как латентные параметры, посредством которых студент структурирует свой опыт взаимодействия с значимым другим на педагогической практике.

Результаты исследования

Рассмотрим результаты иерархического кластерного анализа (метод Уорда, мера сходства – квадрат Евклидова расстояния) оценок своего взаимодействия с учителем-наставником и методистом (рис. 1). Из них можно сделать два вывода. Во-первых, на глобальном уровне все пункты (действия) группируются в два глобальных кластера, причем содержание этих кластеров практически полностью идентично для учителей и для методистов. Первый кластер содержит пункты **1, 12, 24, 4, 8, 5, 6, 13, 15, 23, 9, 10, 11, 16, 14**; второй – **2, 25, 7, 18, 20, 3, 17, 19, 21, 22, 26, 27, 28, 29**. Жирным шрифтом выделены пункты, входящие в один и тот же кластер у учителей и методистов — их 27 из 29 (93%), что свидетельствует о высокой степени обобщенности латентных измерений, стоящих за данными частными проявлениями. Исходя из анализа содержания пунктов, первое из этих измерений можно интерпретировать как *опыт сотрудничества*, второе – как *опыт противодействия*. Вместе с тем, есть определенные расхождения в содержании между учителями и методистами. Так, пункт 24 («уклонялся от разговора со мной») входит для учителей в кластер сотрудничество, а для методистов – характеризует противодействие, пункт 26 («предоставлял мне полную свободу действий») – у учителей входит в сотрудничество, а у методистов – характеризует противодействие. Относительно пункта 24 мы склонны объяснять его неустойчивое положение случайными причинами (тем более, что оценки по нему отличаются слабой дифференцированностью – 93% испытуемых как в отношении учителя-наставника, так и в отношении методиста дали оценку частоты «никогда» или «редко»). В отношении же пункта 26 мы, скорее всего, имеем дело с реальным различием в интерпретации конкретного акта поведения. Для оценки учителя это действие воспринимается студентом скорее как поддержка собственного самостоятельного поведения, так как обнаруживает близость с таким пунктом как «поощрял самостоятельность в планировании и проведении уроков». В случае же оценки методиста оно скорее трактуется как индикатор незаинтересованного и «попустительского» отношения (объединяется с такими пунктами, как «не интересовался моими действиями» и «отсутствовал на моих уроках»).

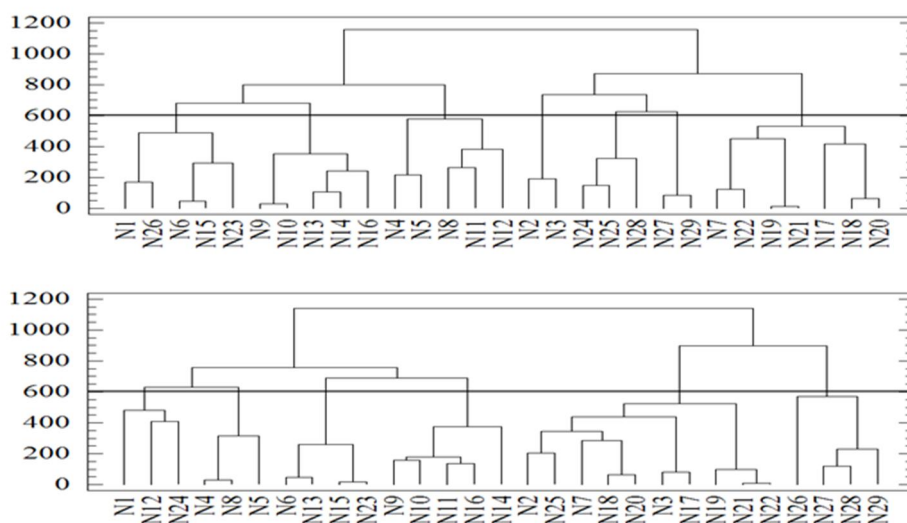


Рис. 1. Дендрограммы результатов кластерного анализа пунктов оценки восприятия учителя-наставника (вверху) и университетского методиста (внизу).

Хотя на глобальном уровне опыт взаимодействия с учителем-наставником и методистом пере-

живается на основе сходных параметров (как сотрудничество и как противодействие), на более локальном уровне есть определенные различия, что находит выражение в том, как именно осуществляется группировка действий в рамках этих измерений в частные поведенческие паттерны. Так, оценка опыта противодействия в случае учителя-наставника более дифференцирована, чем для методиста. На одном и том же уровне дистанции между кластерами у методистов выделяется два кластера, один из которых (26, 27, 28, 29) характеризует попустительское и незаинтересованное поведение, а другой объединяет все остальные типы поведения, характеризующие как действия, дестабилизирующие эмоциональную сферу (19, 21, 22, 7, 25), так и воздействия, направленные на подавление собственной активности студента (2, 3, 17, 18, 20). В оценке же опыта взаимодействия с учителем обособленно воспринимается такая форма, как вмешательство в процесс самостоятельного планирования (2, 3). Опыт сотрудничества с учителем-наставником образуется такими поведенческими паттернами, как поощрение самостоятельности в сочетании с положительной эмоциональной поддержкой (1, 26, 6, 15, 23), обмен опытом и помощь (9, 10, 13, 14, 16), контроль и предоставление обратной связи (4, 5, 8, 11, 12). В оценке же методиста более четко обрисованы такие паттерны, как когнитивная поддержка (9, 10, 11, 16, 14), эмоциональная поддержка (6, 13, 15, 23), контролирующие действия (4, 8, 5), предоставление ресурсов (1, 12).

Следующий этап анализа данных предполагал выявление степени взаимосвязи оцениваемой частоты действий с их оценкой с точки зрения того, как они влияют, с точки зрения студента, на его развитие. Это позволило установить, какие действия сами студенты считают способствующими или не способствующими их развитию. В качестве меры взаимосвязи частоты и оценки использовался коэффициент корреляции Пирсона (см. таблицу 1).

Данный способ анализа позволил зафиксировать следующее. Из 15 действий, ранее отнесенных нами на основе кластерного анализа к категории «сотрудничество», 12 (80%) имели достоверную взаимосвязь с их оценкой как способствующих развитию (и для оценки учителя-наставника и для методиста). Для пункта 4 («контролировал мою работу») частота не связана с оценкой (т. е. одни студенты оценивают это действие как способствующее развитию, а другие – как безразличное или препятствующее ему). Пункты 8 и 5 связаны с частотой

Таблица 1.

Взаимосвязь частоты и оценки действий

| | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|-----|-----|------|------|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| Учитель | .52 | .06 | -.38 | -.05 | .41 | .45 | -.50 | .27 | .58 | .85 | .69 | .61 | .66 | .69 |
| Методист | .50 | .06 | -.41 | .23 | .20 | .35 | -.18 | .34 | .52 | .70 | .73 | .57 | .68 | .68 |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|-----|-----|------|------|------|------|------|------|-----|------|------|-----|------|------|------|
| | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 |
| Учитель | .78 | .72 | -.11 | -.59 | -.08 | -.54 | -.58 | -.43 | .78 | -.18 | -.18 | .39 | -.45 | -.16 | -.51 |
| Методист | .66 | .52 | -.19 | -.32 | -.17 | -.25 | -.51 | -.54 | .61 | -.09 | -.36 | .24 | -.08 | -.04 | -.23 |

только для оценки опыта взаимодействия с учителем (т. е. частоту присутствия на уроках и проверку конспектов студенты со стороны учителя-наставника воспринимают как сотрудничающие действия, а со стороны методиста – либо как сотрудничество, либо как безразличное или препятствующее развитию). Из 14 действий, отнесенных на основе кластерного анализа к категории «противодействие», 5 (36%) оказались значимо соотнесены с их оценкой как препятствующих развитию (и для оценки учителя-наставника и для методиста). Еще пять пунктов (7, 20, 26, 27, 29) оказались соотнесены с оценкой только для взаимодействия с учителем, остальные (2, 17, 19, 28) оказались не связаны с их оценкой.

Таким образом, восприятие сотрудничающих действий характеризуется большей однозначностью: большинство студентов вне зависимости от контекста (своих индивидуальных предпочтений или лица, от которого эти действия исходят) трактуют их как способствующие развитию. В отличие от этого восприятие «противодействующих» действий характеризуется меньшей однозначностью. Фактически они разбиваются на две группы. Первая (3, 18, 21, 22, 25) – это действия, которые вне зависимости от контекста однозначно оцениваются студентами как препятствующие их развитию (содержательно это действия, приводящие к негативным эмоциональным состояниям и действия, направленные на подавление собственной инициативы студента). Вторая, более многочисленная группа, – это действия, смысл которых может меняться в зависимости от контекста (2, 7, 17, 19, 20, 26, 27, 28, 29). Так, предоставление полной свободы действий в сочетании с поощрением самостоятельности в планировании и положительной эмоциональной поддержкой может быть проявлением сотрудничества, однако в сочетании с незаинтересованностью в действиях студента и отрицательными оценками выступают как проявление противодействия. Отрицательная оценка уроков, замечания, и «загруженность» работой могут как демотивировать студента, так и служить стимулом к его развитию,

что опять-таки зависит от общего контекста.

В целом это вписывается в картину педагогических взаимодействий, которую описывает А.Н. Поддьяков: противодействие в его трактовке не обязательно связано с негативными последствиями для развития. В определенных ситуациях оно может выступать как средство для развития субъекта, и, кроме того, может иметь место эффект саморазвития субъекта («развитие вопреки»).

Выводы

Эмпирическое исследование продемонстрировало, что оценка студентом опыта своего взаимодействия с учителем-наставником и методистом опирается на параметры сотрудничества и противодействия. Они являются общими формальными параметрами для оценки своего опыта взаимодействия и с учителем-наставником, и с методистом. Однако их содержательное наполнение (какие именно действия воспринимаются как сотрудничающие и как противодействующие) различается для этих двух ситуаций оценки. Также выявлено, что студенты проявляют большее согласие в оценке сотрудничающих действий в сравнении с противодействующими.

Results of empirical research of parameters which are used by student teachers' for the description of the experience of interaction with a cooperating teacher and university supervisor the during teaching practicum are described. It is shown that separate actions are grouped in two global parameters: cooperation and counteraction. Substantially filling (which actions are perceived as cooperating and as counteracting) differs for an assessment of actions of cooperating teacher and university supervisor. It is also revealed that students show a bigger consent in an assessment of cooperating actions in comparison with the counteracting.

The key words: student teachers', cooperating teacher, university supervisor, cooperation, counteraction

Список литературы

1. Багдасарян А.А. Система развивающего взаимодействия «учитель-наставник-студент» как фактор профессионального становления будущего учителя: дис. канд. пед. наук. Сочи, 2006. 250 с.
2. Вьюнова Н.И., Кунаковская Л.А. Руководитель педагогической практики студентов: проблемы и перспективы роста // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 121–126.
3. Журавлева Н.О. Некоторые функции наставника в процессе адаптации начинающего учителя к профессиональной деятельности // Педагогическое образование и наука. 2007. № 1. С. 28–29.
4. Поддьяков А.Н. Противодействие обучению и развитию как психолого-педагогическая проблема // Вопросы психологии. 1999. № 1. С. 13–20.
5. Поддьяков А.Н. Психология конкуренции в обучении. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2006. 231 с.
6. Beck C., Kosnik C. Components of a good practicum placement: student teacher perceptions // Teacher Education Quarterly. 2002. V. 29, № 2. P. 81–98.
7. Blumberg A., Weber W.A. Teacher morale as a function of perceived supervisor behavioral style // The Journal of Educational Research. 1968. V. 62, № 3. P. 109–113.
8. Borko H., Mayfield V. The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach // Teaching and Teacher Education. 1995. V. 11, № 5. P. 501–518.
9. Copas E.M. Critical requirements for cooperating teachers // Journal of Teacher Education. 1984. V. 35, № 6. С. 49–54.
10. Copeland W.D. Student teachers' preference for supervisory approach // Journal of Teacher Education. 1982. V. 33, № 2. P. 32–36.
11. Kagan D.M. Research on the supervision of counselors- and teachers-in-training: linking two bodies of literature // Review of Educational Research. 1988. V. 58, № 1. P. 1–24.

Об авторе

Савин Е. Ю. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, e-mail: sey71@yandex.ru

УДК – 159.9:37.015.3

РОЛЕВЫЕ ОЖИДАНИЯ И ПРИТЯЗАНИЯ СУПРУГОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ СЕМЬИ

Е.М. Фещенко

В статье автор раскрывает актуальность исследования супружеской совместимости с теми ожиданиями, которые супруги предъявляют друг к другу (ролевые ожидания) и личным стремлением каждого из супругов в разных сферах семейной жизни (ролевые притязания). Особое внимание уделяется рассмотрению ожиданий и притязаний супругов на разных этапах развития семьи.

Ключевые слова: семья, брак, стадии семейных отношений, ролевые установки, ролевые притязания.

Изучение социально-психологических аспектов семьи и брака, исследование взаимодействия супругов, их удовлетворенности супружеством, ролевых ожиданий и притязаний в браке являются в настоящее время наиболее важными задачами психологии семьи. Для гармоничного функционирования семьи недостаточно материального благополучия и соответствующего уровня образования. Характер супружеских отношений во многом зависит от ролевых представлений о том, кто и в какой степени отвечает за реализацию определенной семейной сферы.

В. Сатир указывает, что семейная жизнь напоминает айсберг, и большинство людей видит лишь его надводную часть и обманывает себя, думая, что видит его целиком. Некоторые догадываются, что айсберг несколько больше, но не знают, что же именно представляет собой его невидимая часть. Не зная всех тонкостей семейной жизни, можно направить её опасным курсом. Искусство семейной жизни, пожалуй, самое сложное из всех искусств. Мы не знаем тут очень многого, не знаем даже размеров своего незнания [3].

Бытом многих семей правят сейчас психологическая неграмотность супругов (незнание женской и мужской психологии, азов эмоционального общения в семье), половое невежество (незнание законов человеческой сексуальности, расладов мужской и женской половой природы и способов их смягчения), воспитательная неграмотность (незнание коренных отличий детской психологии от взрослой, неумение воспитывать детей в ключе их психологии и в духе нынешнего образа жизни).

Межличностные отношения в браке формируют постепенно общие для обоих супругов социально-психологические установки, взгляды, вкусы и привязанности. Согласование потребностей супругов - задача сложная, так как, с одной стороны, возникают совместные потребности, достаточно хорошо сопряженные с желаниями каждого из брачных партнеров, с другой - определенная часть потребностей сохраняет индивидуальный, автономный характер. Таковы, например, потребности в получении образования, профессиональной деятельности, в проведении досуга и т.д.

Супружество предполагает определенные требования к поведению и поступкам партнеров, что ограничивает индивидуальную свободу. Возникновение обид, упреков происходит в силу сложности согласования обязанностей, которые должны быть распределены с учетом возможностей и желаний партнеров [1].

Супружеская пара может обнаружить, что брак принес не то, чего от него ожидали. Расхождение между брачными ожиданиями и действительностью может быть различной степени остроты. В одних случаях оно воспринимается болезненно, в других - более или менее хладнокровно, с достаточной долей самообладания и выдержки. Все зависит от социальной и психологической зрелости супругов [3].

В семейном благополучии многое зависит от того, с какими идеальными представлениями молодые люди вступают в брак, как они себе представляют супружеское счастье. Между идеальными представлениями и реальными взаимоотношениями людей всегда были, есть и будут значительные расхождения. Это самый распространенный источник неудовлетворенности супружеской жизнью. Несмотря на всевозможные трудности, которые встречаются в семейной жизни, в конечном счете, брак и семья являются значительными ценностями для каждого человека.

Совместная жизнь требует от каждого члена семьи постоянной оценки собственных поступков с точки зрения того, как их оценивают другие. Ожидаемые реакции заранее включаются в поведение другого брачного партнера. С годами супруги четко представляют, какова будет реакция другого партнера на те или иные поступки или действия. Гибкая координация в семье становится возможной лишь в том случае, если каждый из его членов постепенно меняют свое поведение в зависимости от поведения других членов семьи, их намерений, желаний.

Адекватность ролевого поведения супругов зависит от соответствия ролевых ожиданий на активное выполнение супругом семейных обязанностей и ролевых притязаний, как личностной готовности выполнять семейные обязанности.

Для выяснения представлений супругов о значимости в семейной жизни сексуальных отношений, личностной общности мужа и жены, родительских обязанностей, профессиональных интересов каждого из супругов, хозяйственно-бытового обслуживания, моральной и эмоциональной поддержки, внешней привлекательности партнеров была использована методика «Определение согласованности семейных ценностей и ролевых установок в супружеской паре» А.Н. Волкова [2].

Исследование ролевых ожиданий и притязаний супругов проходило в семьях, которые находятся на разных этапах семейных отношений: 1) предбрачный период, 2) заключение брака, 3) рождение первого ребенка, 4) возникновение детской подсистемы в семье, 5) введение детей в социальные институты (детский сад, школа), 6) дети покидают родительский дом (уезжают учиться), 7) создание детьми собственной семьи. Нами было исследовано 60 человек, составляющих 30 пар, находящихся на разных стадиях семейного цикла, проживающих в городе Брянске.

В результате проведенного исследования было выявлено, что интимно – сексуальная ценность, как важное условие супружеского счастья, наиболее значимо для супругов на стадии развития семьи «возникновение детской подсистемы» - 50% женщин и 50% мужчин указали на значимость

данного фактора, а также на стадии семьи, когда ребенок пошел в школу - 62% жен и мужей высоко оценивают интимно- сексуальные отношения в супружестве. В добрачный период в период заключение брака и возникновение супружеских отношений, в период рождения первого ребенка, значимость сексуальных отношений в супружестве, как женщин, так и для мужчин не высока.

Анализ данных по шкале, отражающей установку мужа (жены) на личность идентификацию с брачным партнером, показывает, что в добрачный период, в период рождения первого ребенка, в период посещения ребенком школы, период семьи, когда супруги остаются без детей (уезжают учиться) и в период, когда дети создают свои семьи, как для женщины, так и для мужчины очень важны общность интересов, потребностей, ценностных ориентации. На стадии семьи, когда рождается второй ребенок, для жены снижается ценность общих интересов, времяпровождения с супругом.

Данные по шкале, измеряющей установки супругов на реализацию хозяйственно-бытовых функций семьи, показывают, что высокие ролевые ожидания от супруги имеют 50% мужчин в добрачный период, 100% мужчин в период становления молодой семьи, 100% в период посещение ребенком школы, 90% в период семьи, когда дети покидают дом (уходят учиться), 90% в период семьи, когда дети создают свои семьи.

В то же время, женщины в предбрачный период, в период создания семьи и в период рождения ребенка, не имеют высоких ожиданий в вопросах введения хозяйства своими супругами. С увеличением стажа семьи женщины более склонны предъявлять большое количество требований к участию супруга в организации быта. Для них очень высока значимость хозяйственно – бытовых умений и навыков супруга.

С увеличением стажа семейной жизни повышается уровень притязаний, как у женщин, так и у мужчин в организации домашнего хозяйства. Супруги готовы предоставить свою помощь в вопросах быта и ведения домашнего хозяйства. В период, когда дети покидают дом, женщины имеют высокий уровень притязаний на выполнение домашней работы, а мужчины стараются отстраниться от повседневных домашних забот.

Анализ данных по шкале, позволяющей судить об отношении супругов к родительским обязанностям, показывает, что 70% женщин в добрачный период, 80% в период создания молодой семьи, 80% в период семьи, когда дети уходят учиться и 90% женщин на стадии семьи, когда дети создают свои семьи, имеют выраженность установки на активную родительскую позицию мужа, ожидание от него, что именно он возьмет на себя основные родительские обязанности.

При этом 40% женщин в предбрачный период, 50% в период рождения второго ребенка, 75% - в период посещения ребенком школы, 90% - в период, когда дети уезжают учиться в другой город и 100% когда дети создают свои семьи, имеют высокий уровень притязаний в вопросах воспитания детей и внуков.

У мужчин на всех этапах развития семьи выражены ролевые установки и притязания в вопросах воспитания детей. Они ориентированы собственные обязанности по воспитанию детей, но в то же время ждут от супруги активной родительской позиции. Это является важным фактором в создании стабильности, благополучия в семье.

Далее был проведен анализ данных по шкале, отражающей установку супругов на значимость эмоционально-психотерапевтической функции в браке. На всех этапах жизни семьи высок процент мужчин и женщин, которые имеют ориентацию на то, что муж (жена) возьмет на себя роль эмоционального лидера семьи, что супруг или супруга будет создавать благоприятную психологическую атмосферу в семье, оказывать эмоциональную и моральную поддержку.

Что касается ролевых притязаний, то высок процент женщин, которые готовы оказывать эмоциональную поддержку своему супругу в такие периоды семейной жизни как: в период создания молодой семьи (80%); в период, когда ребенок идет в школу (75%); в период, когда дети уезжают учиться (70%); когда дети создают свои семьи (100%).

Высокую степень ориентации на собственное проявление себя в роли эмоционального лидера в семейных отношениях имеют мужчины на стадии семьи, когда происходит рождение первого ребенка (67%) и на стадии семьи, когда собственные дети создают свои семьи (80%). Супруг готов быть семейным «психотерапевтом», оказывать эмоциональную поддержку супруге в период рождения собственного ребенка и когда появляются внуки в семье.

Таким образом, проведенный анализ исследования на предмет ролевых ожиданий и притязаний супругов на разных этапах развития семьи показал, что существуют определенные проблемы в семейных сферах. В ходе исследования выявлены и положительные стороны в отношениях супругов, такие как желание обеих супругов участвовать в хозяйственно – бытовой и родительско-воспитательной сфере, оказывать эмоционально-психотерапевтическую помощь в семье, проявлять общность интересов, потребностей, ценностей.

The author reveals the relevance of marital compatibility studies with the expectations that impose wife to each other (role expectations) and the personal desire of each of the spouses in various areas of family life (role claims). Particular attention is paid to the expectations and aspirations of the spouses at different stages of family development.

The key words: family, marriage, stages of family relationships, role-playing setting, role claims.

Список литературы

1. Алешина Ю.Е. Цикл развития семьи: исследования и проблемы / Психология семьи. Издательский дом "БАХРАХ-М", 2002.
2. Олифиревич Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов. СПб.: Речь, 2006. 360 с.
3. Сатир В. Как строить себя и свою семью. Пер. с англ.: улучш. изд. М.: Педагогика-Пресс, 1992. 192 с.
4. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учеб. пособ. для психологов. СПб.: Речь, 2003. 336с.

Об авторе

Фещенко Е. М. - кандидат психологических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г.Петровского, jovnes@yandex.ru.

УДК 159.9.072.432

ЭВРИСТИКА ДОСТУПНОСТИ И МЕТАКОГНИТИВНЫЙ МОНИТОРИНГ РЕШЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ СТУДЕНТАМИ¹

А.Е. Фомин

В статье обсуждается роль эвристических процессов (эвристики доступности) в процессах метакогнитивного мониторинга решения учебных задач. В нашем исследовании такой задачей было формулирование студентами учебных трудностей. На выборке из 50 студентов показано, что испытуемые наиболее уверены в тех формулировках, которые имеют высокий уровень доступности. Эта связь не зависит от того, верна ли формулировка учебного затруднения или неверна.

Ключевые слова: эвристика доступности, метакогнитивный мониторинг.

Проблема. Многочисленные исследования в области психологии принятия решений, которые проводятся, начиная с середины прошлого столетия показывают, что содержание и качество принимаемого человеком решения в значительной степени опосредовано тем, как испытуемый оценивает свои знания и интеллектуальные навыки в решении конкретной задачи. Причем в большинстве из них устойчиво воспроизводится тот факт, что человек чаще всего переоценивает собственную компетентность, бывает слишком самонадеян в оценке результатов работы с задачей. Данный феномен получил название чрезмерной уверенности или самоуверенности (*overconfidence*) и был обнаружен на материале самых разных задач: построения прогнозов о вероятности того или иного события, постановки психологических и медицинских диагнозов, выдачи свидетельских показаний, решения тестов знаний (касающихся как общей осведомленности человека, так и конкретных учебных предметов) и т.д. (см., например, [1]; [4]; [5]; [10]; [12]).

Психолог Дж.Меткалф обозначившая это явление термином «когнитивный оптимизм», раскрывает его следующим образом: «Люди думают, что они смогут решить задачу, когда на самом деле неспособны на это; они абсолютно уверены, что вот-вот найдут правильный ответ, когда находятся на грани ошибки; они думают, что решили задачу, когда весьма далеки от этого; они думают, что знают ответы на вопросы, а на самом деле пребывают в полном невежестве;... они верят, что выучили материал, когда на самом деле не сделали это; они думают, что они поняли, даже если наглядно демонстрируют, что все еще блуждают во мраке» [14, p. 100].

При этом феномен самоуверенности имеет не только собственно научный, но и вполне практический интерес. Ведь переоценка собственной компетентности нередко приводит к решениям, последствия которых могут быть не только вредными, но даже катастрофическими. Иллюстрации этой мысли мы находим в самых разных областях человеческой деятельности. Так, пилот самонадеянно считающий, что он достаточно подготовлен, чтобы посадить самолет при неблагоприятной погоде, может стать причиной авиакатастрофы. Врач, слишком уверенный в неверном диагнозе, применяет неправильное лечение к больному. Учащийся, переоценивающий собственные знания, систематически недоучивает предмет и рискует снизить собственную академическую успешность.

Значимость проблемы чрезмерной уверенности побуждает ученых искать ответы на вопрос о ее природе. В настоящее время есть как минимум два варианта ответа на вопрос о том, что такое уверенность и каковы ее источники. С одной стороны, уверенность понимается как свойство личности, которое выражается в принятии себя, своих действий, решений, навыков, как уместных и адекватных. В

¹ Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ № 12-16-40004 а(р).

этом случае говорят об уверенности человека в себе. С другой стороны, уверенность человека может выражаться в его суждениях о том, как он решает различные задачи [5]. Другими словами, вторая точка зрения заключается в том, что уверенность это результат метакогнитивной активности субъекта.

Конкретизируется это представление в понятии *метакогнитивного мониторинга*, который относится к регулятивному аспекту метапознания и представляет собой отслеживание субъектом собственной познавательной активности и ее результатов в процессе решения различных типов задач [17]. Следовательно, неадекватная уверенность – это результат неких сбоев, которые возникают в процессе мониторинга. Исследования метакогнитивного мониторинга обычно заключаются в анализе различного типа суждений (т.н. метакогнитивных суждений), которые делает человек относительно успешности решения той или иной познавательной задачи. Одним из таких суждений являются суждения уверенности в решении (*confidence judgment*). Например, испытуемый высказывает уверенность в том, что он правильно вспомнил материал, или решил мыслительную задачу или выбрал правильный вариант ответа в тесте знаний и т.п.

Основная цель нашей работы состоит в теоретическом анализе и эмпирическом изучении эвристических процессов как фактора возникновения искажений в метакогнитивном мониторинге и последующей неадекватной уверенности учащегося в решении учебных задач.

В настоящее время существует довольно большой корпус исследований, в которых предметом анализа являются разнообразные факторы, обуславливающие качество метакогнитивного мониторинга и возможности его развития [12]; [15]; [16].

При всей актуальности подобных исследований их общий недостаток состоит в преобладании эмпирической направленности. Другими словами изучение факторов изменения качества метакогнитивного мониторинга, как правило, проводится без попыток построения теоретических моделей, которые могли бы объяснить причины возникновения неадекватной уверенности в решении задач. Это с одной стороны ограничивает возможности самой исследовательской работы по этой проблеме, а с другой – затрудняет создание соответствующих обучающих процедур, направленных на повышение качества метакогнитивного мониторинга. В этой связи актуальной задачей является поиск теоретических контекстов, в рамках которых проблема мониторинга познавательной активности в решении учебных задач могла бы получить теоретико-методологическое обоснование. Рассмотрим их.

В уже упомянутой работе Дж.Меткалф противопоставляет для взгляда на природу искажений метакогнитивного мониторинга. Первый из них состоит в том, что человек – существо склонное к самообману и сам себя вводит в заблуждение относительно собственной компетентности. Поэтому когда он чего-то не знает или обладает недостаточными когнитивными ресурсами для решения задачи, он старается убедить себя в обратном, и принимает желаемое за действительное [14]. Однако есть эмпирические данные, которые опровергают это объяснение. В исследовании Б.Фишхоффа, П.Словика и С.Лихтенштейн испытуемым сначала давали решить задачу и определить уверенность в решении. Затем участникам предлагалось заключить денежное пари с экспериментатором на предмет того, верен или неверен был ответ. С некоторыми испытуемыми такое пари действительно заключалось. Удивительно было то, что люди, которые переоценивали правильность собственных решений, в большинстве своем соглашались на это пари [11]. Важный вывод из этого эксперимента в контексте нашего исследования состоит в том, что человек вовсе не скрывает от себя правду, хотя и знает ее. В этом случае вряд ли можно было бы ожидать согласия от испытуемых на денежную сделку с экспериментатором. Получается, что люди действительно верят в свои заблуждения.

Другой взгляд на проблему искажений мониторинга состоит в предположении, что их источник связан с природой самих суждений, которые человек делает о себе как субъекте познания. Эти суждения не являются прямой оценкой того, как совершается и насколько успешно решение какой-либо познавательной задачи. Скорее человек выводит эту оценку, опираясь на некие признаки (далеко не всегда релевантные тому, что в действительности происходит в процессе решения), свидетельствующие с его точки зрения о том, что задача решается успешно. Дж.Меткалф рассматривает эти явления как особые эвристические процессы, подобные эвристикам, которые изучались в исследованиях Д.Канемана и А.Тверски как факторы вносящие подчас существенные искажения в процесс принятия решений [6]. Испытуемые используют их для того, чтобы относительно быстро, часто в условиях временной и информационной неопределенности производить метакогнитивные суждения, но в тоже время оказываются заложниками тех когнитивных иллюзий, которые порождаются этими эвристиками.

В литературе «эвристический» подход к объяснению феноменов сверхуверенности разработан сегодня преимущественно на материале процессов памяти [13]. В рамках этого взгляда предполагается, что субъект оценивает работу своей памяти и ее возможности (так называемая метапамять) не только на основе того, что он действительно знает и может воспроизвести. Как отмечает Дж.Меткалф наши знания часто не точны, а приблизительны, поэтому мы не можем дать оценку работе памяти, используя четкие критерии. Поскольку для человека задача оценки собственной мнемической актив-

ности оказывается весьма сложной и неопределенной, он использует эвристики как средство, которое упрощает вынесение метакогнитивных суждений. Так, уверенность субъекта в том, что он что-либо помнит, может основываться на ряде эвристически используемых признаков: а) насколько легко данный материал был вспомнен; б) насколько быстро ответ на вопрос пришел в голову; в) производит ли вопрос, на который нужно ответить впечатление знакомого или нет и т.п.

Раскроем эти представления на примере. Если мы дадим ученику тест знаний по истории и попросим оценить уверенность в правильности ответов, то его уверенность с этой точки зрения может основываться не только на том знает ли он в действительности материал конкретного теста, но также и на том: считает ли он себя человеком в целом знающим историю, кажутся ли отдельные пункты теста ему знакомыми, вызывают ли они у него какие-то ассоциации или нет, насколько легко и быстро пришел ему в голову ответ на пункт теста и т.д. Опираясь на эти впечатления, ученик выносит суждение о собственном знании. С одной стороны эти сигналы (своеобразные когнитивные под-сказки) могут быть объективно связаны с наличием материала в памяти. Тогда высокая уверенность в решении тестовой задачи обоснована, а метакогнитивный мониторинг вполне адекватен. С другой стороны убеждение ученика в том, что он хорошо знает историю как дисциплину, может вовсе не обязательно предполагать, что он хорошо знает материал по данному конкретному тесту. А субъективная знакомость пункта теста может быть только субъективным переживанием никак не связанным с действительным положением вещей. В этом случае высокая уверенность в решении теста будет именно сверхуверенностью, иллюзией знания при его отсутствии.

Хотя к настоящему времени сделан уже ряд исследований, где понятие об эвристиках используется как ключевой теоретический конструкт, объясняющий неточность метакогнитивного мониторинга (см. краткий обзор в [14]), эти работы являются преимущественно общепсихологическими. В связи с этим возникает необходимость подобных исследований в образовательном контексте, в условиях реальной учебной аудитории и на материале решения студентами собственно учебных задач.

Процедура исследования. Проведено в 2012 году. Выборка: студенты 1 курса факультета иностранных языков КГУ им. К.Э.Циолковского (N=50). В нашем исследовании представление о роли эвристических процессов в вынесении метакогнитивных суждений использовано на материале оценки испытуемыми-студентами уверенности в формулировании собственных учебных проблем.

Сначала студентам предлагалось выбрать их из общего для всех списка учебных затруднений пять формулировок, которые максимально отвечают их представлениям о собственных учебных трудностях. Данный список был составлен на основе анализа протоколов нескольких предыдущих исследований процесса формулирования учебных проблем студентами [7]; [8]. В список вошли 12 формулировок, среди которых были как значимые, так и незначимые причины учебных затруднений: 1) нехватка времени; 2) внешние факторы (интернет, социальные сети, телевизор); 3) лень; 4) неудобное расписание; 5) личные проблемы (любовь, компания друзья); 6) отношения с конкретными преподавателями (придираются); 7) много задают по различным предметам (большая нагрузка); 8) незаинтересованность в будущей профессии (неудачный выбор профессии); 9) неинтересные предметы; 10) отношения в учебной группе; 11) постоянное недосыпание; 12) преподаватели скучно излагают тему. В этом списке наряду со значимыми учебными проблемами («незаинтересованность в будущей профессии»; «неинтересные предметы»; «внешние факторы») присутствуют и незначимые проблемы. Например, формулировка «лень» очень распространена среди испытуемых, но при этом как показывает наш опыт – это очень нечеткая формулировка, под которой в действительности могут подразумеваться разные основания, например, низкая мотивация, недостаточная самоорганизация учебной деятельности и т.д. Другая весьма популярная среди студентов формулировка «нехватка времени» в действительности не является самостоятельной проблемой, а скорее указывает на то, что существуют какие-то причины, которые мешают учиться. Другими словами переживание студентом нехватки времени на учебные занятия является не проблемой, а скорее субъективным маркером, который указывает на то, что какие-то проблемы существуют. Близким по смыслу к этому является понятие «индикаторной переменной», предложенное [2].

В нашем исследовании испытуемым сначала предлагалась следующая инструкция: «Выберите из предложенного списка пять проблем, которые мешают Вам учиться. Во второй колонке таблицы оцените то, насколько легко Вам было выбирать каждую из пяти проблем из списка. Легкость выбора следует оценивать следующим образом: 1 – трудно было выбрать; 2 – скорее трудно, чем легко было выбрать; 3 – средняя трудность выбора; 4 – скорее легко, чем трудно было выбрать; 5 – легко было выбрать». Затем студенты оценивали уверенность в правильности каждой из выбранных формулировок: «Оцените свою уверенность в том, насколько правильно Вы выбрали из списка каждую из пяти проблем. Уверенность следует оценивать следующим образом: 1 – совсем не уверен(а); 2 – скорее не уверен(а); 3 – уверен(а) на «50%»; 4 – скорее уверен(а); 5 – полностью уверен(а)». Таким

образом, мы получали два показателя. Во-первых, психологическая доступность формулировки каждой учебной проблемы, которая измеряется как субъективная легкость ее выбора из списка. Предполагается, что испытуемый определяет легкость выбора именно на основании того, что предложенные в списке формулировки в большей степени соответствуют его собственным представлениям о трудностях в учении. Во-вторых, уверенность как показатель метакогнитивного мониторинга процесса формулирования учебной проблемы. *Гипотеза* исследования состояла в том, что психологическая доступность формулировки учебной проблемы будет значимо и положительно связана с тем, насколько высоко будет уверен испытуемый в ее правильности. Конкретно эта связь может выражаться в том, что субъективная доступность той или иной причины, которую испытуемый приписывает собственным учебным трудностям, положительно связана с уверенностью в правильности данной формулировки, независимо от того, насколько она адекватна. Для высоко доступной формулировки студент будет демонстрировать высокую степень уверенности в ее правильности, даже в том случае, если сама формулировка слабо отражает истинные причины учебных затруднений.

Результаты и обсуждение. Вычислялся коэффициент корреляции Спирмена между переменными психологической доступности и уверенности в правильности формулировок учебных проблем. Данные по корреляционному анализу сведены в таблицу 1.

Те формулировки, которые не вошли в таблицу, были выбраны небольшим числом испытуемых (от 1 до 15 человек). Поэтому коэффициент корреляции для них не рассчитывался. Для остальных проблем взаимосвязи между субъективной легкостью (психологической доступностью) и уверенностью в правильности формулировок оказались высокими положительными и статистически значимыми. Причем характер взаимосвязи не зависит от того, какая это формулировка: соответствует она подлинной проблеме или мнимой.

Таблица 1

**Взаимосвязь между психологической доступностью и уверенностью
формулировок учебных проблем**

| Формулировка учебной проблемы | r, Спирмена | p-уровень |
|-------------------------------|-------------|-----------|
| Нехватка времени | 0,60 | p< 0,01 |
| Внешние факторы | 0,54 | p< 0,01 |
| Лень | 0,49 | p< 0,01 |
| Личные проблемы | 0,69 | p< 0,01 |
| Много задают... | 0,76 | p< 0,01 |
| Неинтересные предметы | 0,63 | p< 0,01 |
| Отношения в учебной группе | 0,88 | p< 0,01 |
| Постоянное недосыпание | 0,64 | p< 0,01 |

Так, например, коэффициент корреляции положителен и значим для такой проблемы как «неинтересные предметы». Эта формулировка отражает важный внутренний фактор учения – мотивацию студента. Сходная картина получается и для формулировок «внешние проблемы» и «личные проблемы», а также «большая учебная нагрузка». Все это важные ситуационные переменные, которые создают реальные трудности в решении студентами учебных задач. Однако аналогичные взаимосвязи получены и для явно мнимых проблем: «нехватка времени», «лень», «постоянное недосыпание».

Анализ подсчитанных коэффициентов позволяет сделать следующие выводы:

1) Уверенность в формулировках учебных проблем не связана с тем, отражает ли конкретная формулировка значимое или незначимое учебное затруднение. Следовательно, на материале решения студентами задачи на обнаружение учебных проблем обнаружен эффект искажения метакогнитивного мониторинга этого процесса.

2) Качество метакогнитивного мониторинга (на материале задачи обнаружения и формулирования учебных проблем) связано с субъективной доступностью формулировок затруднений в учении.

3) В целом результаты свидетельствуют в пользу того, что исследовательская гипотеза подтвердилась: эвристические процессы (в частности, опора субъекта на доступность получения решения при вынесении метакогнитивных суждений о правильности этого решения) существенным образом связаны с возникновением искажений в метакогнитивном мониторинге.

Важно, что решение вопроса о том, какие механизмы лежат в основе неадекватного метакогнитивного мониторинга, задает направление для конструирования обучающих процедур, направленных на коррекцию этих искажений. Если считать, что в основе сверхуверенности ученика лежат эвристические процессы, то в обучении необходимо создавать такие условия, которые способствовали бы более осторожному использованию учащимися таких эвристик. В работе Д.Канемана и А.Тверски, посвященной проблеме коррекции неадекватных прогнозов, в качестве подобного приема предлагаются процедуры рефлексивного осмысления процесс построения прогноза. Фактически, она реализуется как развернутое и осознанное сопоставление интуитивных прогнозов и статистических данных исходов с учетом дополнительных переменных, таких, например, как субъективно оцениваемая успешность решения прошлых задач на прогнозирование [3].

В наших исследованиях, проведенных в 2010-2011 году, была предложена аналогичная по смыслу обучающая процедура рефлексивного характера, в рамках которой студенты совместно с преподавателем-экспериментатором сначала формулировали, а затем обсуждали причины собственных учебных трудностей. Было обнаружено, что студенты экспериментальной группы показывают статистически значимые изменения в качестве метакогнитивного мониторинга по сравнению со студентами, которые не были включены в обучающие занятия [7]; [8]; [9].

In article the role of heuristic processes (availability heuristics) in processes metacognitive monitoring of the solving of educational problems is discussed. In our research by such problem there was a formulation students of educational difficulties. On sample of 50 students it is shown, that examinees are most assured of those formulations which have high level of availability. This communication does not depend on, whether the formulation of educational difficulty is true or is incorrect.

The key words: *availability heuristics, metacognitive monitoring.*

Список литературы

1. Волков Д.Н., Зиновьева Е.В. Проявление когнитивного бессознательного в феномене сверхуверенности // Вестник СПбГУ. Сер.2. 2011. Вып.1. С. 314-323.
2. Дернер Д. Логика неудачи. М.: Смысл, 1997. 237 с.
3. Канеман Д., Тверски А. Интуитивное прогнозирование: предубеждения и корректирующие процедуры // Принятие решений в неопределенности: правила и предубеждения.- Харьков: Изд-во Институт прикладной психологии «Гуманитарный центр», 2005, С. 475-481.
4. Плаус С. Психология оценки и принятия решений / Перевод с англ. М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1998. 368 с.
5. Скотникова И.Г. Проблема уверенности: история и современное состояние // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 1. С. 52-60.
6. Тверски А., Канеман Д. Доступность: эвристика оценки частоты и вероятности // Принятие решений в неопределенности: правила и предубеждения.- Харьков: Изд-во Институт прикладной психологии «Гуманитарный центр», 2005, С. 191-207.
7. Фомин А.Е. Развитие представлений студентов о причинах учебных проблем средствами метакогнитивного обучения // IV Международная научно-практ. конф. «Учитель. Преподаватель. Тренер». Т.2.- М.: Учреждение РАО «Психологический институт», 2010. С. 184-188.
8. Фомин А.Е. Развитие метакогнитивной осведомленности студентов о процессах обнаружения и формулирования проблем // Вестник БГУ. №1 (2011): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. Брянск: РИО БГУ, 2011. С.255-259.
9. Фомин А.Е. ИмPLICITная и эксплицитная проблематизация как условие повышения метакогнитивной осведомленности // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы. Материалы Всеросс. научно-практ. конф. г. Ярославль 19-21 мая 2011 г.- Ярославль, ЯрГУ им. П.Г.Демидова, 2011.- С. 452-455.
10. Фомин А.Е., Королева Е.О. Роль уверенности школьников в знании на примере изучения русского языка // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. ART 1658 . СПб., URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1658.htm> . – Гос.рег. 0421100031. ISSN 1997-8588. [дата обращения 05.11.2011]
11. Fischhoff, B., Slovic, P., & Lichtenstein, S.. Knowing with certainty: The appropriateness of extreme confidence // Judgment and decision making: An interdisciplinary reader / Ed. M. R. Oakes, K. R. Hammond. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1985. P. 397-415.
12. Hacker D.J., Bol L., Keener M.C. Metacognition in education: A focus on calibration // Handbook of metamemory and memory / ed. J. Dunlosky, R.A.Bjork. N.Y.: Psychology Press, 2008. P. 429-455.
13. Metcalfe J. Metacognitive processes // Memory / Ed. E. L. Bjork, R. A. Bjork. Academic Press, Inc. 1996. P. 381-407.
14. Metcalfe J. Cognitive Optimism: Self-Deception or Memory-Based Processing Heuristics? // Personality and Social Psychology Review 1998, Vol. 2, No. 2, P. 100-110.
15. Nietfeld, J., Cao, L., Osborne, J. Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom // The Journal of Experimental Education. 74. 2005. P. 7-28.
16. Nietfeld, J., Cao, L., Osborne, J. The effect of distributed monitoring exercises and feedback on performance, monitoring accuracy, and self-efficacy. Metacognition and Learning. 1. 2006. P. 159-179.
17. Schraw G., Moshman, D. Metacognitive theories // Educational Psychology Review. 1995.7. P. 351-371.

Об авторе

Фомин А. Е.- кандидат психологических наук, доцент Калужского государственного университета им. К.Э.Циолковского, e-mail: fomin72-72@mail.ru

ЧАСТНЫЕ МЕТОДИКИ

УДК-159.9.072.432

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ УРОКА ФИЗИКИ

Н.П. Андриюшина, С.В. Симукова

В статье рассматриваются упражнения для развития специальных способностей учащихся при изучении физики. Для каждого структурного элемента урока приведены примеры задач и упражнений, направленных на повышение мотивации учащихся и развитие их творческих способностей. Предлагаются экспериментальные задания для учащихся с различными типами мышления. Рассмотрен пример карты учета достижений учащихся.

Ключевые слова: *Творческие способности, мотивация, развивающие экспериментальные задания по физике*

Происходящие в настоящее время изменения в общественной жизни требуют развития новых способов организации образования, педагогических технологий, имеющих дело с индивидуальным развитием личности, формирования у учащихся универсального умения ставить и решать задачи для решения возникающих в жизни проблем. Акцент переносится на воспитание подлинно свободной личности, формирование у детей способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания.

Задача школы – поддержать инициативу ребенка и развить его способности, подготовить почву для того, чтобы эти способности были реализованы не только в урочной или неурочной деятельности, но и впоследствии, в будущей профессиональной деятельности.

Нестандартно мыслящих людей будет больше, если школа создаст условия для максимального проявления творческой инициативы ученика, если творчество ученика, способность и желание будут поддерживаться и развиваться в учащихся всеми доступными средствами. Очень важно именно в школе выявить всех, кто интересуется различными областями науки и техники, помочь претворить в жизнь их планы и мечты, вывести школьников на дорогу поиска в науке, в жизни, помочь наиболее полно раскрыть свои способности.

Согласно теориям о способностях человека (В.Д. Шадриков, С.Л. Рубинштейн, Д. Богоявленская, Дж. Гилфорд и др.), отдельные учащиеся имеют общие способности, так как у них хорошо развиты абстрактно-логическое, словесно-образное и др. виды мышления. Но, все же, большинство учащихся имеют специальные психологические способности (мнемические, аттенционные, имажеторные, моторные), а также задатки к отдельным видам деятельности.

Мы рассмотрим, как можно развивать специальные способности у учащихся при изучении физики. При этом мы считаем, что все дети одаренные, обладают в достаточной степени творчеством, однако имеют совершенно различные творческие способности. Не учитывая данного обстоятельства, в работе педагогов часто допускаются ошибки, так как успешность ученика они рассматривают только в том случае, если у него развиты общие творческие способности.

Основываясь на особенностях развития творческих способностей учащихся, выделяют три группы детей:

1. Учащиеся, обладающие общими способностями (для них нужно подбирать задания, направленные на развитие абстрактно-логического мышления).
2. Учащиеся с преобладающими способностями к практическому усвоению материала (для них нужно подбирать задания, носящие практико-ориентированный характер)
3. Учащиеся со специальными творческими способностями (для них нужно подбирать задания, направленные на развитие памяти, внимания, воображения)

Среди специальных творческих способностей выделяют:

- способности к запоминанию – мнемические.
- способности к восприятию – перцептивные.
- способности к воображению – имажеторные.
- способности к вниманию – аттенционные.
- способности к практическому усвоению материала – психомоторные.

Выявить динамику развития творческих способностей и подобрать систему упражнений для каждого ребенка с учетом его психологических особенностей помогает карта учета достижений учащихся, которая ведется на протяжении всего времени изучения курса физики конкретным ребенком. Анализируя затруднения, появившиеся у учащегося при выполнении заданий, и выделяя достижения ребенка, можно корректировать сдвиг внешнего мотива учащегося на цель обучения, тем самым, повышая мотивацию ученика к урокам по физике.

В качестве примера приведем карту достижений ученика 7 класса. Виды заданий меняются в зависимости от желания учащихся обучаться и развиваться: простые задания - и ученик остается на достигнутом уровне, средней и повышенной сложности – направлены на развитие личности

Карта достижений ученика 7 класса

| Способности и их уровень развития | В какой деятельности затруднения | Как выяснилось? | Что предпринято? | Результат |
|--|---|---|---|--|
| <p>Рассеянное внимание</p> <p>Кратковременная память</p> | <p>Вывод формул (теряет постоянно одну из величин, пугает арифметические действия), не запоминает правила нахождения скорости, пути и времени движения, перевод внесистемных единиц в системные</p> | <p>14.10. проверочная работа на написание формул скорости, пути и времени движения, сопоставление физических величин с их обозначением и единицами измерения; медицинская справка о слабом зрении</p> | <p>16.10. самопроверка Текст задания напечатан в увеличенном размере, раздаточные карточки на сопоставление величин и их обозначений с составлением формул</p> <p>21.10. заполнение лепестков цветка формулами при решении задач, игра «Лото», «Мозаика» на составление формулы расчета скорости и правила нахождения скорости движения</p> <p>23.10. домашняя экспериментальная задача «Определить скорость движения из школы домой»</p> | <p>16.10 «-, -»</p> <p>21.10 «+, -» Усвоена зависимость между величинами</p> <p>24.10. «+, +» Научились рассчитывать скорость движения, сопоставлять величины с единицами измерения и обозначением</p> |

В каждом структурном элементе учебного занятия рекомендуем использовать задачи и упражнения, направленные на повышение мотивации учащихся к обучению и развитие их творческих способностей.

Организация начала занятия. Основной задачей данного этапа является создание у ребят определенного положительного фона, без которого эффективное усвоение знаний невозможно. Поэтому на этом этапе используем крылатые выражения, высказывания великих людей в качестве эпиграфа к уроку, которые способны вызвать интерес у учащихся и подготавливают их к учебно-познавательной деятельности.

Пример: при проведении урока в 10 классе по теме «Развитие физики и охрана окружающей среды» в качестве эпиграфа взято изречение Платона: «В своих бедствиях люди склонны винить судьбу, богов и все, что угодно, но только не самих себя».

Проверка выполнения домашнего задания. Он позволяет установить правильность и осознанность выполнения заданий, выявить трудности и внести коррекцию в направлении развития способностей детей. Упражнения подбираются достаточно легкие, рассчитанные на сообразительность, быстроту реакции, окрашены долей юмора.

Пример: при изучении темы «Масса. Способы определения массы тела» в 7 классе вначале учащимся предлагается решить загадки:

- *Что легче - 1 кг пуха или 1 кг железа?*
- *Две сестры качались, правды добивались. А когда добились, то остановились. О каком физическом приборе идет речь в загадке?*

Затем предлагаются задания на перевод единиц измерения массы в различных системах измерения, не забывая старинных русских мер массы (для детей с мнемическими способностями).

- *Выразите в килограммах: 3т 100кг; 3т 4ц 60кг*
- *Выразите в центнерах и килограммах: 7560кг; 305кг.*

Для детей с имижеторными способностями предлагаются задания, предполагающие ответы на вопросы к пословице:

1. *О каком физическом явлении (понятии, законе) говорится в пословице?*
2. *Каков ее физический смысл?*

3. Верна ли пословица с точки зрения физики?

4. В чем ее житейский смысл?

Пословица: *съесть пуд соли.*

Для детей с психомоторными способностями предлагается экспериментальная задача - с помощью весов измерьте массу чайной ложки сахарного песка.

Подготовка к основному этапу занятия (мотивация и актуализация опорных знаний и умений). Исследования ученых доказали, что именно под влиянием этого этапа улучшаются показатели различных психических процессов, лежащих в основе творческой деятельности: увеличивается объем памяти, повышается устойчивость внимания, ускоряется решение элементарных интеллектуальных задач, ускоряются психомоторные процессы.

Пример: при проведении интегрированного урока в 8 классе по теме «Свет необходим живой природе» учащимся на этом этапе урока предлагался видеofilm «Устами младенца», в котором учащиеся 3 класса пытались объяснить, что такое свет и зачем он нужен природе и людям.

Усвоение новых знаний и способов действий. Используемые на этом этапе занятия задания способствуют тренировке и развитию психических механизмов, лежащих в основе творческих способностей – памяти, мышления, внимания, воображения, и позволяют углублять знания ребят, разнообразить методы и приемы познавательной деятельности, выполнить логически-поисковые и творческие задания. Все задания подобраны так, что степень их трудности увеличивается от занятия к занятию.

Пример: на уроке в 7 классе при изучении темы «Плотность вещества» учащимся с мнемическими способностями предлагается найти, используя различные источники знаний, информацию для стенда «Интересно, что...», учащимся с имижитативными способностями и абстрактно-логическим мышлением – упражнения из серии необычных задач. Вот пример такой задачи. Почему мучка дежурил в классе. Он должен был сделать влажную уборку и поэтому налил в ведро воды и медленно понес его в классную комнату. Так как ведро было тяжелое, то он часто останавливался и отдыхал. Во время одной остановки Почемучка увидел взрослого и задал «хитрый» вопрос: «Когда ведро с водой тяжелее: когда оно наполнено холодной водой или горячей?» (Ответ. Молекулы горячей воды «упакованы» менее плотно, чем холодной. Поэтому и плотности жидкостей различны; плотность воды при 0° С равна 999,841 кг/м³, а при 100° С - 958,35 кг/м³. Значит, ведро с холодной водой будет тяжелее, чем с горячей).

Учащимся, склонным к практическому усвоению материала, предлагают способ определения средней плотности картофеля.

Первичная проверка понимания. Как правило, этот этап помогает выявить понимание сущности усваиваемых знаний и способов действий на репродуктивном уровне. В качестве заданий мы используем тесты, содержащие задания с учетом требований стандарта и особенностей способностей учащихся и позволяющие быстро выявить затруднения ребенка и его неверные представления для создания ситуации успеха в дальнейшем. Ребята с удовольствием проверяют и оценивают работу одноклассников и свою собственную, выделяя моменты, требующие корректировки.

Закрепление знаний и способов действий. С опорой на образец у учащихся развивается внутренняя и внешняя речь, логическое мышление, общая культура, активизируются как общие, так и специальные творческие способности.

Пример. На втором занятии в 7 классе по теме «Скорость» первой группе детей (со специальными творческими способностями) предлагается на выбор отгадать загадку, составить кроссворд или условие задачи различного уровня сложности к фрагменту сказки, второй группе детей (с практико-ориентированным типом мышления) - многоуровневое экспериментальное задание, для детей с абстрактно-логическим типом мышления – задачи олимпиадного уровня.

Обобщение и систематизация знаний. Активной и продуктивной деятельности учащихся по включении части в целое, классификации и систематизации, выявлению внутрипредметных и междисциплинарных связей помогают следующие задания и упражнения. *Дети, склонные к практическому усвоению материала, составляют схемы, таблицы. Учащиеся, имеющие хорошо развитые способности к воображению, составляют условия заданий для детей с очень низкой мотивацией учения. Учащиеся с абстрактно-логическим типом мышления, решив задачи повышенной сложности, объясняют их решение своей группе.*

Контроль и самопроверка усвоения знаний. Для получения достоверной информации о достижении всеми учащимися планируемых результатов обучения используются дифференцированные контрольные работы и тестовые задания.

Подведение итогов занятия и рефлексия позволяет прогнозировать способы саморегуляции учащихся и сотрудничества. Учащиеся получают информацию о реальных результатах учения и пер-

спективу последующей работы.

Информация о домашнем задании. Для реализации необходимых и достаточных условий для успешного выполнения домашнего задания всеми учащимися в соответствии с актуальным уровнем их развития помогают следующие виды заданий: *подготовка сообщения по предложенной проблеме, работа самостоятельно с Интернет-ресурсами и книжным фондом библиотеки (развитие мнемических способностей); составление нестандартной задачи или проектирование и изготовление физического прибора, используя предметы быта, например, создание карманного пылесоса из мьльницы (развитие воображения); выполнение экспериментальных заданий, например, проведение исследования «Влияние света на организм растения» (развитие психомоторных способностей); для развития общих способностей предлагаются задания повышенного уровня сложности, выходящие за рамки школьной программы.*

Вовлечь детей в изучение физики помогает **технология проектирования**. Использование метода проектов даёт возможность учащимся больше работать самостоятельно и на уроке, и во внеурочное время, развивать их творческие способности, инициативу. Работая над проектом, школьники учатся самостоятельно добывать необходимую информацию, пользоваться различными литературными источниками, ресурсами Интернета. На таких уроках учитель становится равноправным партнёром и консультантом. Совместная работа сплачивает коллектив: растёт взаимопонимание, взаимодействие, ответственность. Во время работы над проектом дети создают рисунки, презентации, собирают стихи, рассказы, сказки, игры, загадки и пословицы, в которых описаны физические явления, процессы и законы, приборы; стараются сами сочинять рассказы, загадки, кроссворды, составляют условия задач. Защита проекта организуется в форме дискуссии, где задаются вопросы по теме, идет обмен идеями, мнениями.

Наибольшие возможности для раскрытия и развития способностей учащихся дают учебный эксперимент и домашние экспериментальные задания. Учащимся предлагаются следующие виды экспериментальных заданий, учитывая особенности их способностей.

- Для учеников практико-ориентированного типа мышления.

1. «Физическое» осмысление личного опыта учащихся, приобретенного при обращении с техническими игрушками, бытовой техникой, с домашними инструментами и приспособлениями.

Пример. Продемонстрируйте насадку топора на топорище. На каком явлении основаны приемы насаждения металлической части молотка или топора на деревянное основание? Рассмотрите устройство бытового термометра, определите и запишите цену деления, верхний и нижний пределы его шкалы. Опишите физическое явление, на котором основано действие термометра.

2. Осознание учащимися возможности управления физическими процессами, происходящими в объектах бытовой техники, с помощью приобретенных физических знаний.

Пример. Определите функциональное назначение реостата в электрической швейной машине, потенциометра в телевизоре, или магнитофоне, радиоприемнике.

3. Изучение объектов техники, у которых функциональные зависимости проявляются при изменении как «внешних», так и «внутренних» параметров.

Пример. Наблюдая за работой счетчика электрической энергии, можно обнаружить увеличение скорости вращения диска, уменьшение ее и даже остановку диска. Выясните, какие изменения нагрузки в электрической цепи имеют место при каждом изменении скорости вращения диска.

4. Актуализация физических, технических и технологических знаний, важных для повседневной трудовой практики.

Пример. В сосуде с водой, покрытой масляной пленкой, картофель варится быстрее, чем при отсутствии пленки. Проверьте это на практике и объясните, почему так происходит.

- Для учащихся абстрактно-логического типа мышления.

1. Раскрытие функциональных зависимостей, выраженных физическими законами и закономерностями, путем измерения физических величин.

Пример. Экспериментально изучите зависимость силы трения от веса тела. В качестве тела возьмите кастрюлю, в которую последовательно доливайте определенное количество воды с помощью мерной кружки или другой посуды с градуированной шкалой. Равномерное движение кастрюли по поверхности кухонного стола обеспечивайте с помощью бытовых пружинных весов. Составьте таблицу зависимости силы трения скольжения от веса тела и определите средний коэффициент трения скольжения.

1. Экспериментальное изучение функциональных зависимостей между физическими величинами, так как для понимания различных процессов (физических, технологических и др.) важно знать их динамику, взаимосвязь и взаимообусловленность.

Пример. Зажимы самодельного гальванометра присоедините к клеммам велосипедного генератора. Будет ли отклоняться стрелка гальванометра при быстром вращении колеса велосипеда? Включите последовательно с гальванометром полупроводниковый диод. Отклонится ли стрелка гальванометра при вращении колеса в этом случае?

- Для детей со специальными творческими способностями:

для развития воображения:

1. Измерение параметров бытовой техники и выполнение расчетов на основе их значений.

Пример. Определите мощность электрического прибора (утюга, электроплиты) с помощью счетчика электрической энергии и часов с секундной стрелкой и сравните ее с паспортными данными этого прибора. Объясните причины несовпадения, если оно имеется.

2. Самостоятельное нахождение физических величин, характеризующих определенный объект, с целью составления задач, требующих соответствующих расчетов.

Пример. По параметрам, написанным на баллоне электрической лампы, определите номинальное сопротивление ее спирали.

для развития внимания:

1. Осознание и понимание физических явлений и законов, которые лежат в основе действия технических устройств.

Пример. Объясните, как зависит выдержка от диаметра диафрагмы объектива фотоаппарата и от его фокусного расстояния.

2. Формирование элементов технического мышления при изучении бытовой техники или профилактическом уходе за ней, ремонте.

Пример. Рассмотрите запасные плавкие предохранители к телевизору и другим электроприборам. Запишите предельные значения силы тока для плавких вставок. Почему нельзя заменять калиброванные предохранители «жучками»?

Делая акцент на развитии специальных творческих способностей учащихся в процессе обучения, целенаправленно организованная педагогическая деятельность способствует развитию психических свойств и качеств личности, формированию адекватной самооценки и целостности образа «Я». А это в свою очередь влечет за собой повышение мотивации учащихся к изучению предмета физики, тем самым расширяя границы целостного мировоззрения ребенка и его желание познать мир.

In article exercises for development of special abilities of pupils when studying physics are considered. For each structural element of a lesson examples of tasks and the exercises directed on increase of motivation of pupils and development of their creative abilities are given. Experimental tasks for pupils with various types of thinking are offered. The example of the card of the accounting of achievements of pupils is considered.

The key words: *Creative abilities, the motivation, developing experimental tasks on physics*

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
2. Краткое руководство для учителей по работе с одаренными учащимися: кто они такие, как их опознать, как им помогать расти и развиваться./ Под редакцией Л.В.Поповой и В.И.Попова. М.: Молодая Гвардия, 1997. 137с.
3. Ланина И.Я. 100 игр по физике. М.: Просвещение, 1995. 224 с.
4. Малафеев Р.И. Творческие экспериментальные задания по физике. 9 -11 классы. М.: Школьная Пресса, 2003. 64 с.
5. Творчество в искусстве – искусство творчества /Под редакцией Л.Дорфмана, К.Мартиндейла, В.Петрова, П.Махотки, Д.Леонтьева, Дж.Купчика. М.: Наука; Смысл, 2000. 237 с.
6. Тематический контроль по физике: зачеты 8 класс / Ильина Н.В. - М: Интеллект-центр, 2005. 40 с.
7. Тихомирова С.А. Дидактический материал по физике: Физика в художественной литературе: 7-11 кл. М.: Просвещение, 1996. 95 с.
8. Шадриков В.Д. Способности человека. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 288 с.
9. Шамало Т.Н. Теоретические основы использования физического эксперимента в развивающем обучении. Свердловск, СГПИ, 1990. 96 с.

Об авторах

Андрюшина Н.П.- учитель физики и математики МБОУ «Дубровская СОШ №1» имени генерал-майора И.С. Никитина.

Симукова С.В.- кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского.

УДК-159.9.072.432

**ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ**

Н.В. Буренкова

В статье рассматривается проблема формирования универсального учебного действия моделирования в процессе обучения решению текстовых задач младших школьников.

Ключевые слова: модель, моделирование, этапы решения задач, знаково-символический язык.

Многие математики и психологи рассматривают процесс решения задачи как процесс построения системы моделей. Каждая модель выступает как одна из форм отображения сущности, структуры задачи, а преобразование её идет по пути постепенного обобщения, абстрагирования и, в конечном результате, построения её модели. Процесс решения задачи – это переход от словесной модели ситуации, описанной в тексте задачи, к вспомогательным моделям, а уж затем – к модели. Поскольку построение вспомогательных моделей задач требует разностороннего её анализа, то уже построение этих моделей выступает в качестве эффективного средства анализа. Любая вспомогательная модель дает возможность: анализировать текст задачи; «опредмечивать» абстрактные понятия; выделять существенное и отсеивать несущественное; непосредственно усматривать зависимости между величинами; вести практические преобразования. Уровень овладения моделированием определяет успех решающего задачи (В.В. Давыдов, Н.Г. Салмина, Л.М. Фридман). Поэтому обучение моделированию возможно при формировании умения решать задачи. Это обучение не может быть сведено к использованию учителем тех или иных видов моделей при разборе задач и постепенному освоению их учащимися. Естественно, что обычная, традиционно применяемая наглядность облегчает ученику выполнение заданий, но, как показывает школьная практика, ее эффективность мала [4;5].

Освоение моделей – это сложная работа и обучение моделированию необходимо вести целенаправленно, соблюдая ряд условий:

1) все математические понятия, используемые при решении задач, должны изучаться с помощью моделей.

2) должна вестись работа по усвоению знаково-символического языка, на котором строится модель. При этом ученик осознает значение каждого элемента модели, осуществляя переход от реальности (предметной ситуации) к модели и, наоборот, от модели к реальности.

3) необходимый этап обучения – освоение моделей тех отношений, которые рассматриваются в задачах. Только освоив модель отношения (т.е. осознав суть этого отношения), учащиеся научатся использовать ее как средство выделения сущности любой задачи, содержащей это отношение.

4) чтобы самостоятельно решать задачи, ученик должен освоить различные виды моделей, научиться строить модель, соответствующую задачам, и переходить от одной модели к другой[2].

Структура деятельности решения задач и структура деятельности моделирования имеют общие компоненты, что позволяет формировать моделирование в процессе обучения решению задач. По каждому виду деятельности при формировании моделирования на основе решения задач, должны быть сформированы определённые *умения*, которые представляют синтез предметно-специфических, логических, символических знаний:

предметно – специфические знания:

- функциональные зависимости величин (знание компонентов сложения, вычитания; прямых и обратных задач);

- умение анализировать текст; выделение данных; установление отношений; выделение метода решения;

логические умения:

-умение выделять свойства объектов;

-умение рассуждать при выделении существенных признаков;

-рассуждать от общего к частному и от частного к общему;

-умение доказывать, обосновывать ход и результаты решения;

-уметь выводить следствия;

символические умения:

- умение переводить объекты, отношения и связи на знаково-символический язык;

-умение моделировать ситуации с помощью различных видов моделей;

-умение преобразовывать модели данного вида в модели другого вида;

- умение читать схемы, структурировать изображения, переводить их на другой язык;
- умение обобщать способы работы и переносить их в другие условия.

Анализ философской литературы показал, что в моделировании выделяется несколько этапов: выбор (построение) модели, работа с моделью и переход к реальности. Аналогичные этапы входят в состав учебного моделирования.

Этапы деятельности моделирования совпадают с этапами решения задачи, что позволяет использовать процесс обучения решению задач при формировании учебного действия моделирования (см. Таблицу 1). Этапы учебного моделирования:

- анализ реальности или текста, описывающего реальность;
- построение модели;
- работа с моделью;

-соотнесение данных, полученных при работе с моделью, на реальность; (Л.М.Фридман), соответствуют этапам решения задач, выдвинутые Д.Пойа:

- осознание постановки задачи;
- составление плана решения (гипотеза решения);
- осуществление полученного плана;
- исследование полученного решения [3].

Этапы формирования действия моделирования

Таблица 1

| Этапы решения задачи | Этапы моделирования | части |
|--|---|-----------------------------|
| 1 этап Формирование умения анализировать задачу | | |
| <i>I. Предварительный анализ или действие анализа текста</i> | | |
| <i>I.1.восстановление предметной ситуации;</i> <i>I.2.проведение семантического анализа;</i> <i>I.3.выделение основных единиц сообщения.</i> | | |
| <i>II.Перевод текста на знаково-символический язык:</i> | | |
| <i>II.1.краткая запись;</i> | | |
| <i>II.2.схема; II.3.таблица</i> | | |
| <i>III. Установление отношений</i> | | |
| <i>между данными</i> | <i>между элементами</i> | |
| <i>III.1.Преобразование единиц сообщения;</i> | <i>III.1.Работа с моделью:</i> - анализ схемы; - достраивание; - видоизменение; - через анализ текста или модели при помощи схемы рассуждений от данных к вопросу; - через анализ текста или модели при помощи схемы рассуждений от вопроса к данным. | |
| 2 этап. Составление плана решения по тексту по модели | | |
| 3 этап. Решение задачи. | | исполнитель-ная |
| 4 этап. Соотнесение результатов, полученных на модели, с текстом. | | контрольно-корректировочная |
| <i>I.Перефразирование текста в обратную задачу</i> | <i>I.Внесение полученного результата в модель</i> | |
| <i>II.Решение задачи другим способом</i> | | |

В реальном процессе решения задачи, названные этапы не имеют четких границ и человек, решающий задачу, не всегда выделяет их в явном виде, переходя от одного этапа к другому незаметно для себя. Вместе с тем, решение каждой отдельно взятой задачи обязательно должно содержать все указанные этапы, осмысленное прохождение которых (вместе со знанием приемов их выполнения) делает процесс решения любой задачи осознанным и целенаправленным, а, значит, более успешным.

1 этап. Формирование умения анализировать задачу является сложной и важной деятельностью. Главная цель этого этапа – понять в целом ситуацию, описанную в тексте; выделить условия и требования; обособить известные и искомые объекты, установить отношения (зависимости) между ними при помощи знаково-символических средств. В этап формирования умения анализировать задачу включаются следующие подэтапы:

- I. Предварительный анализ или действие анализа текста;
- II. Перевод текста на знаково-символический язык;
- III. Установление отношений между данными и вопросом.

I. Предварительный анализ или действие анализа текста

Целью предварительного анализа является адекватное понимание и усвоение содержания текста, описывающего реальность, его детальное осмысление. В общей деятельности решения задач проведение анализа является подготовительным этапом для осуществления действия перевода и построения модели, но имеет более широкое значение в действии преобразования и соотнесения результатов с реальностью. Понимание текста является необходимым действием для анализа содержания текста задачи. Восприятие и осмысление задачи – сложное умственное действие для учащихся начальной ступени. Оно складывается из целого ряда компонентов: восстановления предметной ситуации; проведения семантического анализа; выделения основных единиц сообщения.

II. Перевод текста на знаково-символический язык

В результате предварительного анализа задачи, текст выступает как совокупность определенных смысловых единиц. Однако текстовая форма выражения этих величин сообщения, сюжет часто мешают выделению способов решения задачи. Чтобы легче выделить математический смысл, текст задачи записывается кратко с использованием условной символики, что делает видимыми связи и отношения, скрытые в тексте, способствуя тем самым поиску и нахождению его структуры. Эффективность перевода текста определяется, помимо адекватности его понимания, видами знаково-символических средств, способами представления, полнотой и связями между основными смысловыми единицами текста. Действие перевода включает:

- выбор адекватных знаково-символических средств для построения модели;
- построение структуры текста на знаково-символическом языке с соблюдением принципов перевода;
- выделение и фиксация внутренних связей, отношений и зависимостей между основными смысловыми единицами текста, представленных знаково-символическими средствами;
- нахождение последовательности использования связей и отношений между данными и искомыми величинами по модели.

Перевод текста на знаково-символический язык осуществляется вещественными, графическими, знаковыми средствами. Форма материализации различна, но действие по содержанию одинаково. Чтобы структура задачи стала предметом анализа и изучения, необходимо отделить ее от всего несущественного и представить в таком виде, который обеспечивал бы необходимые действия. Сделать это можно при помощи особых знаково-символических средств – моделей, однозначно отображающих структуру задачи. Эти вспомогательные модели должны отражать все объекты задачи; отражать все отношения, которые связывают объекты предметной области; указывать требования задачи.

III. Установление отношений между данными и вопросом

Установление связи между данными и искомыми величинами идет одновременно с переводом информации на знаково-символический язык, т.е. проводится работа с моделью. Установление отношений в задаче и работа с моделью тесно связаны между собой, но при этом каждое из действий требует создания специальных условий для своего формирования, подбора соответствующих средств, с помощью которых оно могло бы осуществляться, приёмов и типов заданий. Целью подэтапа является установление связей и зависимостей между данными и искомыми величинами, нахождение последовательности использования их и, как следствие, составление плана решения задач. Установление отношений складывается из следующих компонентов: преобразование единиц сообщения; работа с моделью; рассуждение «от данных к вопросу» и «от вопроса к данным».

2этап. Составление плана решения задачи по тексту и модели, при формировании обобщённого способа решения задач в соответствии с выявленной структурой деятельности моделирования, полностью опирается на первый этап формирования умения анализировать задачи. Под планом решения задачи подразумевают лишь идею решения. Если окажется, что идея - ошибочна, необходимо снова вернуться к анализу задачи.

3этап. Решение задачи. Этап работы по решению задачи можно охарактеризовать как этап построения знаковой модели в виде математической записи. На этой стадии решения находят ответ на требование задачи, выполняя все действия в соответствии с планом. Основой работы на этом этапе являются приемы выбора математической записи и конструирования с опорой на предложенную модель.

4этап. Соотнесение результатов, полученных на модели, с текстом. Назначение этапа заключается в установлении того, как понята задача и как полученный ответ согласуется с исходными данными (условием). Целью работы на этом этапе является оценка правильности решения и получе-

ния новой информации о реальности. Этап складывается из подэтапов: I. Внесение полученного результата в модель; перефразирование текста в обратную задачу;

II. Решение задачи другим способом.

Формирование обобщенного умения решать задачи с применением модельного подхода способствует сознательному и прочному усвоению учебного материала. Каждый этап решения задачи связан с моделированием, поэтому уровень овладения моделированием определяет успех решающего, и обучение моделированию должно занимать важное место в процессе формирования умения решать задачи. Основные линии работы позволяют выделить два направления: знания о сущности и структуре процесса моделирования и знания о сущности и структуре задачи, при этом, анализируя структуры обоих умений, можно выделить общие компоненты в деятельности решения задач и моделирования.

The article considers the problem of formation of universal educational action of modeling in the course of training to the solution of text tasks of younger school students.

The key words: model, modeling, stages of the solution of tasks, sign-symbolic language.

Список литературы

1. Буренкова Н.В., Волченкова Н.П., Демидова Т.Е. и др. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников: Монография. Брянск: «Курсив». 2011. 252с.
2. Давыдов В.В. Варданян А.У. Учебная деятельность и моделирование. Ереван: «Луйс», 1981. 220с.
3. Пойа Д. Как решать задачу. Пособие для учителей. Пер. с англ. В.Г. Звонарёвой/ Под ред. Ю.М. Гайдука. Изд.-е 2-е. М.: Учпедгиз, 1961. 207с.
4. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М.: Изд-во Московского ун-та, 1988. 288с.
5. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. М.: Знание №6, 1984. 80с.

Об авторе

Буренкова Н. В. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, nat-burenkova@yandex.ru

УДК 37.026:168

МОДЕЛИРОВАНИЕ И ПРОБЛЕМА СОВМЕСТИМОСТИ ТЕКСТОВ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Н.О. Васильева

Обобщаются данные современных научных источников по моделированию, в том числе в педагогике. С учетом авторских работ по дихотомическому анализу категории «совместимость» в фрагментарной форме представлена модель анализа совместимости учебных текстов.

Ключевые слов: совместимость текстов, моделирование, системный подход, дихотомический анализ.

Проблема совместимости текстов и поиск путей ее решения, независимо от смысла, вкладываемого исследователями в само понятие «совместимость», в век информационного общества, безусловно, актуальна. Именно текст обеспечивает информационное взаимодействие в социальных системах, является основным средством коммуникации между личностью и обществом, в ракурсе нашего исследования - между студентом вуза и преподавателем, трансформирующем и передающим знания различных областей научных.

Программно-целевой подход, рассматриваемый нами как путь оптимизации совместимости учебно-научных текстов, учитывает, прежде всего, положения первой работы В.П. Ключкова [1]. Почти 15 лет, прошедшие после ее выхода, характеризовались развитием междисциплинарных методов исследования, скачком в развитии компьютеров и их программного обеспечения.

Данные обстоятельства являются достаточным основанием утверждать, эффективное решение означенной дидактической задачи предполагает использование методологии, вобравшей в себя инновации не только педагогической науки, но и философии, математики, информатики [2], общенаучных методов познания действительности, базирующейся на возможностях информационно-компьютерных технологий.

Главной процедурой программно-целевого метода выступает построение компьютерной мо-

дели, позволяющей автоматизировать процесс оптимизации и оценки уровня совместимости учебно-научных текстов конкретного учебника в комплексе учебной литературы, используемой в подготовке по определенной специальности (направлению).

Сущность программно-целевого подхода базируется на системном видении предмета (совместимости) и объекта исследования (текста), который использует в числе других процедуры формализация, алгоритмизация, моделирование, на которые и сделан акцент в нашем исследовании.

Цель статьи – показать возможности информационно-математического моделирования в познании качественных психолого-педагогических процессов.

Задачи исследования сводились к обобщению результатов современных работ по моделированию общего и прикладного направления в области гуманитарных наук как ключевой технологии системного анализа в контексте программно-целевого метода исследования педагогических явлений; разработке компьютерной модели анализа совместимости учебных текстов.

К настоящему времени имеется достаточно большое количество публикаций по данному направлению, которые представлены трудами: по общим вопросам моделирования; моделированию в естественно-технических областях и гуманитарных исследованиях; моделированию в педагогике.

С учетом их количества, отметим лишь некоторые из них, которые были для нас полезны. Интересна работа Е.Ю. Журавлёвой посвящённая требованиям к построению моделей в гуманитарных науках [3]. Один из выводов – выявление следующего противоречия.

При формировании дисциплин - «гуманитарные вычисления», «гуманитарная информатика», инициатива о моделировании исходит от специалистов по компьютерной технике или программистов, задающихся вопросом «что еще можно автоматизировать?», хотя именно компьютерное моделирование - основа развития новых форм гуманитарных исследований. Очень информативны исследования по применению моделей в историческом процессе таких авторов как П.К. Гречко [4], А.В. Коротаев, А.С. Малков и Д.А. Халтурина [5].

Представило интерес исследование Г.Г. Димитриади [6] по применению моделирования в иерархических системах при анализе создания и функционирования финансовых пирамид – (аналог иерархия знакового состава письменной речи). Выделим также и труд Г.К. Вороновского [7], в области разработки моделей нейронных сетей - (аналог речевые сети).

Особый интерес представляли для нас современные модели, разрабатываемые в информатике. В этом плане была ценна работа С.И. Маторина [8] по объектно-ориентированному проектированию компьютерной модели. Достоинством его подхода является то, что один и тот же программный код может работать с разнотипными данными, а его структура графически однотипна с иерархичным деревом целей нашей программы.

В тоже время формальное подобие разветвлённому графу ещё не означает их содержательной идентичности. Основное различие между ними состоит в том, что в вершинах графа подцели заменены на объекты манипулирования данными.

Вопросы моделирования в педагогических целях помимо трудов, всесторонне представленных и проанализированных в работе Д.А. Погонишевой [9], представлены в работах А.Н. Дахина [10], В.П. Мизинцева [11], В.И. Михеева [12], И.А. Пшонковской [13], Л.В. Чуйко [14] и др.

Практическую пользу оказали представленными ими теоретические обоснования и практические результаты использования моделирования и методов оптимизации в процессе обучения, педагогических технологиях, организации систем образования.

Существующие подходы к моделированию в педагогической сфере, как правило, при высокой содержательности ограничиваются лишь их вербальным описанием. Справедливо заметить, что педагогические модели недостаточно представлены с позиций формального аппарата.

К настоящему моменту практический интерес представляют труды, в которых применены математические модели, основанные на использовании различных знаковых систем. Из наиболее известных отметим работу А.А. Вербицкого, который выделил показатели учебного текста в рамках концепции знаково-контекстного обучения, труд Я.А. Микка по измерению сложности учебного текста с помощью эмпирических показателей. В ряду современных научных разработок особую роль сыграла работа М.А. Панфилова [15], посвящённая знаково-символическому моделированию учебной информации в вузе. Самыми же близкими к нашему исследованию можно назвать несколько публикаций, в числе которых работы А.Д. Никина, Н.К. Криони, А.В. Филипповой [16] и И.В. Оборновой [17].

Первой группой авторов, на основе методов математического моделирования, была разработана информационная система «анализа учебной письменной речи». Ценное в работе то, что была

автоматизирована процедура анализа свойств именно учебного текста на основе выделения и формализации оценки параметров сложности текста, влияющих на трудность его понимания с последующей его адаптацией к конкретному контингенту учащихся.

В качестве другого достоинства данной методики можно указать и на универсальность её применения не только к изучению учебной письменной речи, но и других разновидностей текстов.

Что касается работы И.В. Оборневой, то в ней также была предложена методика автоматизированной оценки сложности учебных текстов по статистическим параметрам. В тоже время необходимо подчеркнуть, что объектом моделирования всё же были сами учебные тексты, а не их совместимость.

Положения вышеуказанного направления исследования, использованные нами в разработке перечня требований к разрабатываемой модели и ее ядру, в основном, сводятся к учёту ряда положений, обобщенных нами в определениях двух понятий.

«Система учебных текстов – конечное множество символов, знакообъединений, словоформ, словосочетаний, предложений и их групп, объединённых динамическими и статическими отношениями, которые с необходимостью и достаточностью обуславливают наличие целенаправленного свойства – текстовой совместимости, позволяющее диалектически решать многомерное дихотомическое противоречие между связностью и обособленностью письменной речи на выбранном комплекте вузовских учебников».

«Совместимость учебных текстов - междисциплинарная категория, отражающая диалектический тип отношений между связностью и обособленностью, а также и всеми выделенными дополнительными противоречиями, проявляющаяся при максимальной дихотомической мерности сложности, обусловленная задачами высшего экономического образования».

Основанием для построения актуализированной номенклатуры показателей совместимости учебных текстов выступают:

методология программно-целевого, системно-параметрического и дихотомического подходов;
представление текстов как системы, на основе модифицированных трёх групп определяющих её факторов: системопорождающих, системообразующих и системообуславливающих;
высокий уровень формализации показателей совместимости;
использование полной дихотомической мерности сложности категории «совместимость учебной письменной речи»[18];

учёт специфики совместимости учебно-научных текстов для вузов.

Как уже отмечалось в монографии В.П. Клочкова [1, с.25], идеалом была бы формализация всех трёх групп факторов при сохранении системных свойств совместимости учебных текстов. Там же фиксировалось, что системопорождающие факторы слабо подвержены формализации. Их основу составляют целевые состояния и системопорождающее противоречие.

В исследовании главная цель - педагогическая - достижение совместимости вузовских учебных текстов рассматривается в качестве экзогенной (полученной извне). Что касается второй составляющей системопорождающего фактора - противоречия, то его анализ возможен в рамках дихотомического подхода за счет учета в показателях всей совокупности выделенных дихотомий [18].

Следующий этап - нахождение вариантов достижения цели. Этот этап включает процедуру формализации системообразующих факторов.

Применительно к текстам и их системе они представляют собой конкретные квалиметрические и количественные показатели, фиксирующие восприятие обучающимися письменного текста, обусловленное осознаваемыми и бессознательными компонентами психики.

Первая группа показателей совместимости учебной письменной речи характеризует объект анализа, выделяя его из множества других по заранее заданным признакам.

Вторая группа - создаёт предпосылки для выявления закономерностей текстовой совместимости посредством выделенных параметров связи.

Рисунок 1 дает, во-первых, наглядное представление системы текстов как многомерной сложной структуры. Во-вторых, в аналитических показателях совместимости учебной письменной речи отражена антиэнтропийная и дихотомическая основа модели.

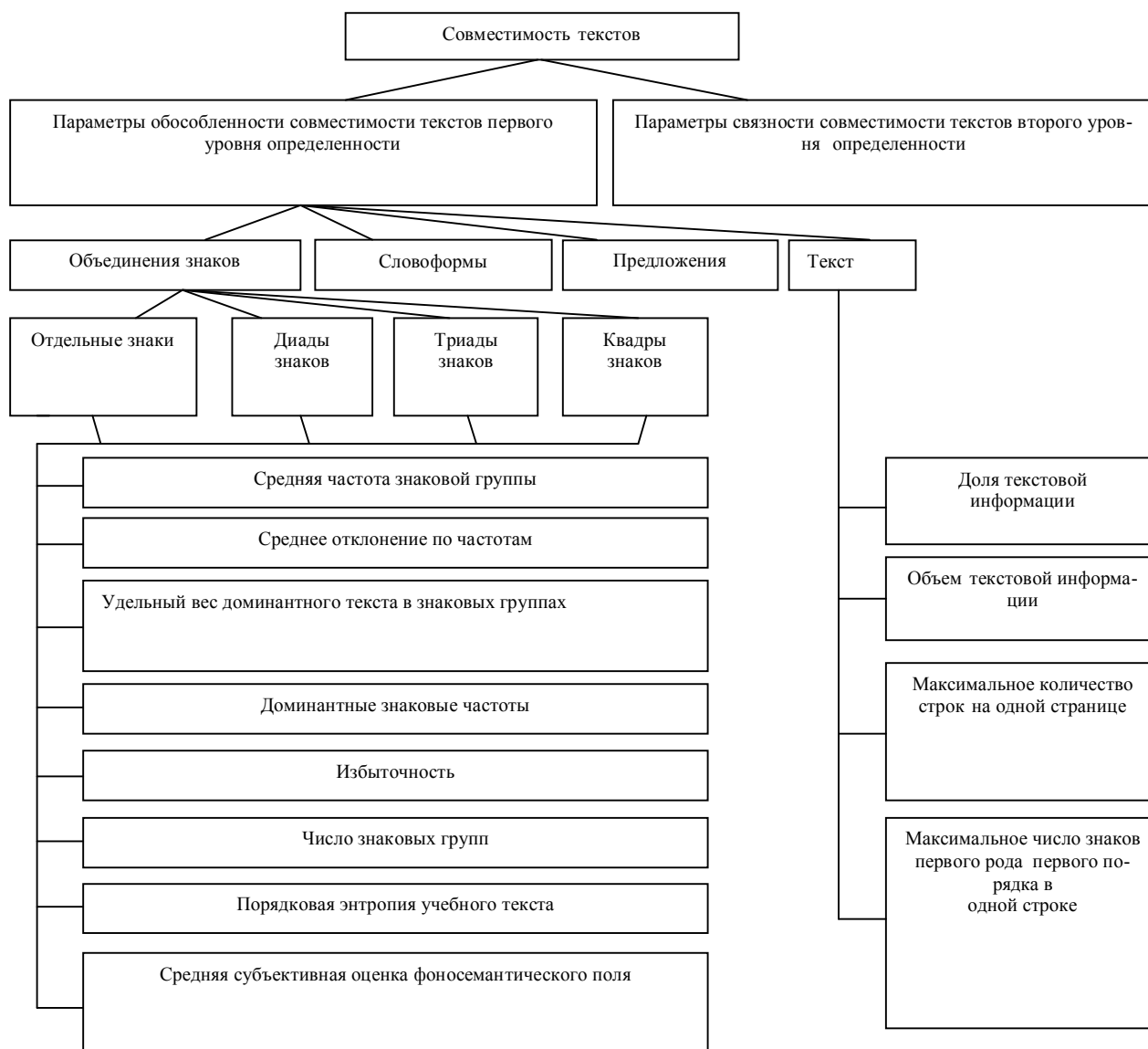


Рис. 1. Информационная модель данных для анализа совместимости текстов: иерархическая структура (фрагмент)

Индикаторы совместимости классифицированы по:
 уровню определённости на две группы;
 роду знаковой общности на – четыре;
 порядку знакового объединения на – 1...4;
 конкретному показателю на 4 - для текстов, до 8 -для знакообъединений и 9 групп для отдельных словоформ.

Системобусловливающие внешние факторы это, во-первых, ограничения, которые ставятся при построении модели – содержательная сторона вузовских учебников, курс, перечень одновременно осваиваемых дисциплин, обладающих специфическим для каждой из изучаемых дисциплин набором знаковых структур. С другой - ресурсная часть и возможности исследователя. Выделение множества формализованных параметров совместимости учебной письменной речи делается с расчётом на дальнейшую их обработку только с помощью компьютерной программы, требующей более мощного математического аппарата, который невозможно было бы реализовать при обработке информации более десяти лет назад.

Модель "Программно-целевой анализ совместимости учебно-научных текстов экономических специальностей вуза" представлена в виде трех взаимосвязанных подпрограмм. Ядром являются две основные подпрограммы "Обособленные показатели совместимости учебно-научных текстов" и "Показатели совместимости связей учебно-научных текстов». Они позволяют осуществить первичный анализ текстовой совместимости учебников. Первая из них решает проблемы совместимости на уровне анализа состава и свойств текста. Вторая - обеспечивает достижение текстовой совместимости для показа-

телей связи.

И, наконец, компьютерная программа – программный продукт Ling-M написана на языке программирования Delphi 7.0 и предназначена для использования в операционных системах Windows XP и выше. Она позволяет проводить анализ совместимости как одного, так и двух текстов, сохраненных в TXT или RTF-формате, относительно заданных подсистем показателей. Также предусмотрена возможность графической интерпретации частотных характеристик знаковых общностей. Ling-M согласуется с практически любыми системами распознавания текстов, например, Fine Reader 10.

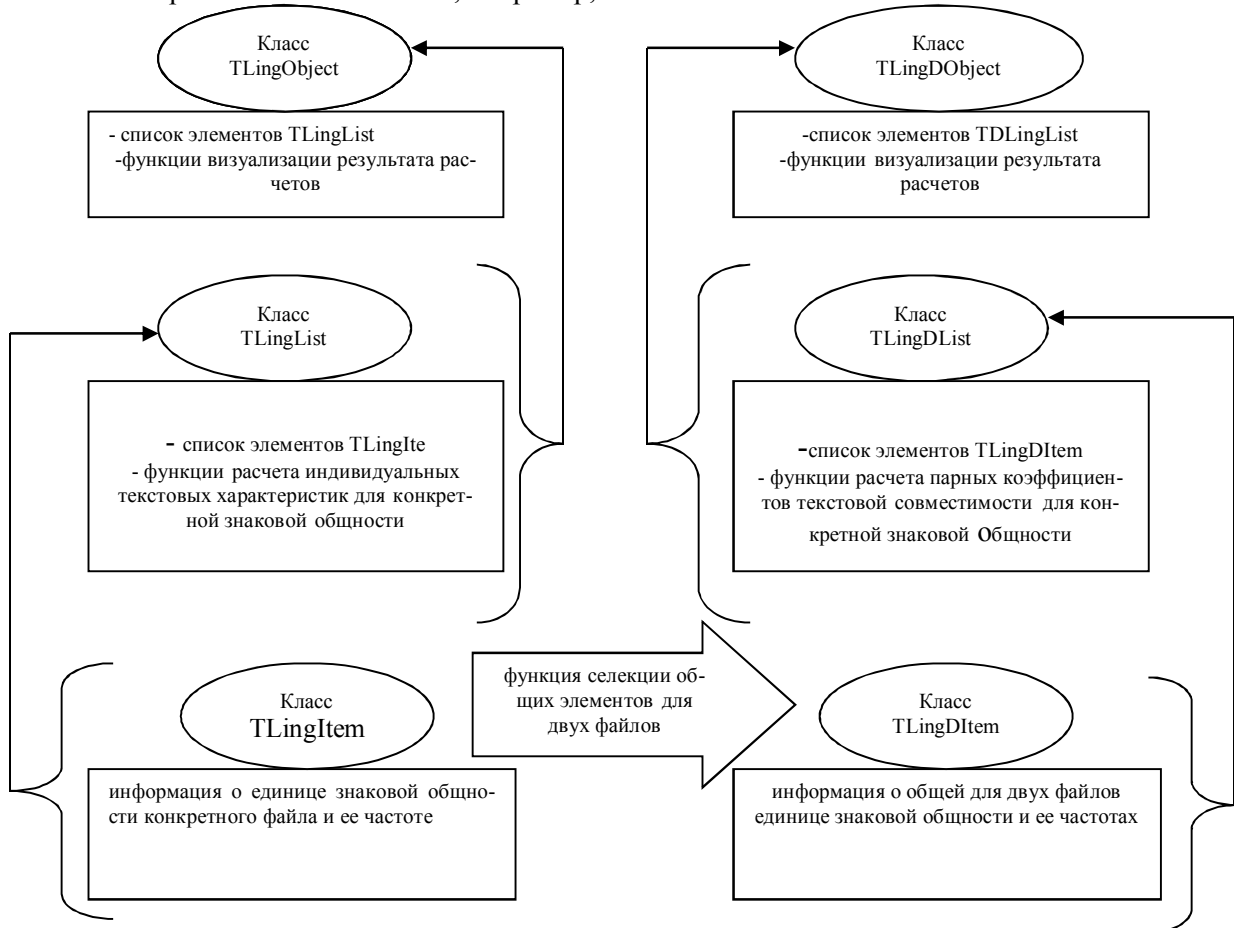


Рис. 2. Алгоритм работы компьютерной модели анализа совместимости текстов Ling-M

Проведённый анализ современных работ по моделированию в педагогике и смежных науках способствовал более чёткому и корректному использованию имитационного моделирования для оптимизации совместимости учебно- научной письменной речи.

Построение системы формализованных показателей совместимости текстов, учитывающих специфику дихотомического анализа, предоставило дополнительную возможность разработки «реальной, работающей» компьютерной программы совместимости учебной письменной речи.

Data of modern scientific sources on modeling, including in pedagogics is generalized. Taking into account author's works under the dichotomizing analysis of a category "compatibility" in the fragmentary form is presented model of the analysis of compatibility of educational texts.

The key words: compatibility of texts; modeling; system approach; dichotomizing analysis; modeling forms

Список литературы

1. Клочков В.П. Анализ совместимости учебных текстов: Программно-целевой аспект. Томск: Томский госпедуниверситет, 1998. 190 с.
2. Моделирование связности текста [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://like-money.ru/stati/268-modelirovanie-sv-yaznosti-teksta>
3. Журавлёва Е.Ю. Современные модели развития гуманитарных наук в цифровой среде // Вопросы философии. 2011. № 5. С. 91-98.
4. Гречко П.К. Концептуальные модели истории. М.: Логос, 1995. 144 с.18.
5. Коротаев А.В., Малков А.С., Халтурина Д.А. Законы истории: Математическое моделирование развития Мир-Системы. Демография, экономика, культура. М.: КомКнига, 2007. 224 с.

6. Димитриади Г.Г. Модели финансовых пирамид. Детерминированный подход. М.: Едиториал УРСС, 2002. 36 с.
7. Вороновский Г.К. Генетические алгоритмы, искусственные нейронные сети и проблемы виртуальной реальности. Х.: ОСНОВА, 1997. 112 с.
8. Маторин С.И. Системология и объектно-ориентированный подход // НТИ. Сер. 2. 2001. № 8. С. 1-8.
9. Погоньшева Д.А. Оптимизационное моделирование образовательного процесса в вузе // Вестник Брянского государственного университета. 2010. № 1 (2010). С. 85-90.
10. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределённость // Педагогика. 2003. №4. С. 21-26.
11. Мизинцев В.П. Применение моделей и методов моделирования в дидактике. М.: Знание, 1977. 52 с.
12. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. М.: Красандр, 2010. 224 с.
13. Пшонковская И.А. Формирование гностических умений у студентов педагогического вуза в условиях моделирования учебного текста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Иркутск: 2006. 18 с.
14. Чуйко Л. В. Математические методы в педагогике как условие совершенствования качества образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Смоленск: 2006. 20 с.
15. Панфилов М.А. Знаково-символическое моделирование учебной информации в вузе // Педагогика. 2005. № 9. С. 51-56.
16. Никин А.Д., Криони Н.К., Филиппова А.В. Информационная система анализа учебного текста // Телематика'2007. СПб.: 2007. С. 463-465.
17. Оборнева И.В. Автоматизированная оценка сложности учебных текстов на основе статистических параметров. Автореферат дисс. ... канд. пед. наук. М.: 2006. 18 с.
18. Клочков В.П., Васильева Н.О. Первый этап дихотомического анализа в гуманитарных науках // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки, 2011. № 4. С. 56-64.

Об авторе

Васильева Н. О. - кандидат технических наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления, ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный аграрный университет»

УДК 372.71+5

ВКЛЮЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕСС РАССУЖДЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЙ АНАЛИЗА И СИНТЕЗА

Г.А. Жеребцова

В статье рассматривается взаимосвязь процесса рассуждения и формирования умений анализа и синтеза у младших школьников. Определены этапы организации поисковой деятельности младших школьников и описывается методика организации данной деятельности при формировании умений анализа и синтеза. Приведены данные, показывающие эффективность предложенной методики формирования интеллектуальных умений (анализа и синтеза). Данная статья предназначена исследователям данной проблемы и учителям начальных классов.

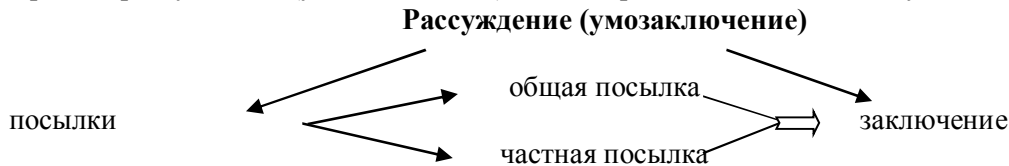
Ключевые слова: рассуждение (умозаключение), посылки, заключение, анализ, синтез, поисковая деятельность, проблема, гипотеза

Предмет изучения математики – мысленные идеальные обобщенные образы, являющиеся результатом многоуровневой абстракции. Поэтому изучение математики связано с необходимостью создавать образы и оперировать ими, что требует значительно большего интеллектуального напряжения, чем оперирование предметно данными объектами.

Другая особенность математики в том, что она исследует абстрактные сущности независимо от реальности, отражением которой они являются. Этим определяется преимущественно дедуктивный ее характер, в силу чего изучение математики требует включения учащихся в процесс рассуждения. Как отмечает Л.П. Стойлова: «Большую часть знаний об окружающей нас действительности мы получаем с помощью рассуждений. Выводы в них будут истинными, если они являются результатами правильных рассуждений, а таким считают рассуждения, построенные по правилам логики». [3, с. 89].

Рассуждение (в логике чаще используется слово-синоним «умозаключение») – логическая операция, в результате которой из одного или нескольких утверждений (посылок) получается новое по отношению к исходным утверждение, называемое заключением (выводом, следствием)» [3].

Процесс рассуждения (умозаключения) можно представить в виде следующей схемы:



В рассуждении (умозаключении) из посылок выводится заключение и в словесных формулировках заключение отделяется от посылок с помощью слов «следовательно», «значит» и др. Существует общая посылка (содержит квантор общности) и частная посылка (отражает частный случай).

Заметим, что включение учащихся в процесс рассуждения будет протекать наиболее успешно в условиях организации поисковой деятельности учащихся, так как познавательная активность младших школьников проявляется в большей степени при участии в таких видах учебной работы как, выполнение поисковых, экспериментальных, исследовательских заданий.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что поисковую деятельность младших школьников следует организовывать по следующим этапам:

1. Возникновение проблемной ситуации.
2. Анализ ситуации (что неизвестно?).
3. Формулировка проблемы.
4. Выдвижение предположений.
5. Актуализация опыта и проверка предположений.
6. Обоснование гипотезы.
7. Доказательство гипотезы.

Поясним сказанное на примере формирования умений анализа и синтеза. Прежде разъясним сущность понятий «анализ» и «синтез».

Анализ – это расчленение целостной системы на взаимосвязанные подсистемы, каждая из которых является отдельным, определенным целым, а также установление связей, отношений между ними [2].

Синтез – мысленное соединение в единое целое частей предмета или его признаков, полученных в процессе анализа [2].

Анализ и синтез неразрывно связаны между собой. Первоначально учащиеся анализируют данные задачи, делая вывод в конце рассуждения - синтезируют все полученные данные.

Проблемная ситуация в указанных ниже случаях задается самими упражнениями, так как учащиеся с ними сталкиваются впервые.

Задание 1. Разгадай правило, по которому составлена таблица и заполни пропущенные клетки:

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 7 | 3 | 8 | 1 | 4 | 6 | 5 | | 4 | 6 | |
| 6 | 2 | 9 | 2 | 3 | | | 4 | | | 7 |

Анализ ситуации (что неизвестно?)

- Какова закономерность между числами?

Формулировка проблемы

- Какие числа необходимо сравнить, чтобы выявить закономерность?

Выдвижение предположений

- 1) сравнить числа в верхней строке;
- 2) сравнить числа в нижней строке;
- 3) сравнить числа между собой по столбцам.

Актуализация опыта и проверка предположений

При сравнении чисел по столбцам выявляется закономерность, которая позволяет заполнить таблицу, значит 1 и 2 предположения неверны, при сравнении предположенных чисел закономерность не выявляется.

Обоснование гипотезы

- В таблицу необходимо вставить следующие числа: под 6 – 5, под 5 – 6, над 4 – 3, под 4 – 3, под 6 – 5, над 7 – 6.

Доказательство гипотезы

Анализируем таблицу, сравнивая числа в верхней и нижней строчке по столбцам, выявляется следующее правило: $7 > 6$, $3 > 2$ на 1, $8 < 9$, $1 < 2$ на 1, $4 > 3$ на 1 – два раза числа в верхней строчке больше чисел в нижней строчке на единицу, а два раза – меньше на единицу. Таким образом, если под числом 6 поставить число 5, то получим $6 > 5$ на 1, под числом 5 поставим число 6 ($5 < 6$) и над числом 4 ставим 3

($3 < 4$), под числом 4 ставим 3 ($4 > 3$) и под 6 ставим 5 ($6 > 5$), над числом 7 ставим 8, т.к. $8 > 7$ на 1.

Задание 2. Дан ряд чисел: 1,2,4,5,7,8,10. Какие числа нужно вычеркнуть, чтобы каждое следующее число было на 3 больше предыдущего?

Анализ ситуации (что неизвестно?)

- Числа, которые на 3 больше предыдущего.

Формулировка проблемы

- Какие числа необходимо вычеркнуть, чтобы выполнить упражнение?

Выдвижение предположений:

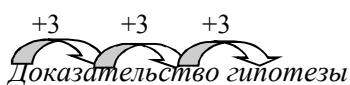
- 1) можно вычеркнуть числа 2, 5, 8;
- 2) можно вычеркнуть числа 1,4,7,8,10.

Актуализация опыта и проверка предположений

Проверяем каждое предположение, оба предположения верны, однако, 1 предположение более рационально, т.к. получается более длинный ряд и он начинается с 1.

Обоснование гипотезы

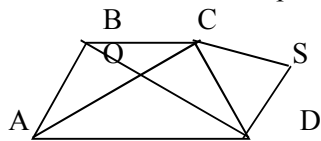
Чтобы выполнить условие задания, необходимо к каждому числу прибавить 3, начиная с 1, а числа, не вошедшие в получившийся ряд чисел вычеркнуть, а именно 2,5,8.



Доказательство гипотезы

На 3 больше предыдущего это значит, что к первому числу необходимо прибавить 3 единицы и получим следующее число поэтому после первого числа 1 должно стоять число 4, так как $1+3=4$ ($4 > 1$ на 3), поэтому зачеркиваем число 2, так как оно стоит между 1 и 4. После 4 должно стоять число 7, так как $4+3=7$ ($7 > 4$ на 3, значит, зачеркиваем число 5, так как оно стоит между 4 и 7. Число 8 зачеркнем следующим, так после 7 должно стоять число 10, потому что $7+3=10$ ($10 > 7$ на 3)

Задание 3. На геометрическом материале.



- Сколько отрезков на данном чертеже?

- Сколько треугольников?

Анализ ситуации (что неизвестно?)

- Сколько отрезков на данном чертеже?

- Сколько треугольников?

Формулировка проблемы

- Как определить количество отрезков и треугольников?

Выдвижение предположений

- 1) найти все прямые линии, ограниченные точками.
- 2) найти все прямые линии, ограниченные точками с двух сторон.
- 3) найти замкнутые ломаные линии.
- 4) найти замкнутые ломаные линии, состоящие из 3 звеньев.

Актуализация опыта и проверка предположений

Для выполнения данного задания учащимся необходимо вспомнить, что такое отрезок и треугольник. Первое предположение неверно, т.к. оно неполное (по данному предположению можно найти и луч, и отрезок). Второе предположение точное. Аналогично с 3 и 4 предположением. Таким образом, неверны 1 и 3 предположения.

Обоснование гипотезы

Анализируя фигуру, учащиеся находят 8 отрезков (BC, CD, DA, AB, AC, BD, CS, DS), 9 треугольников (ABC, ACD, CSD, BCD, ABD, ABO, BOC, COD, AOD)

Доказательство гипотезы

Отрезок BC ограничен точками B и C, отрезок CD – точками C и D, отрезок DA – точками D и A, отрезок AB – точками A и B, отрезок AC – точками A и C, отрезок BD – B и D, отрезок CS – точками C и S, отрезок DS – точками D и S.

Замкнутая ломаная линия ABC состоит из 3 звеньев AB, BC, AC; замкнутая ломаная линия ACD состоит из 3 звеньев AC, CD, DA; замкнутая ломаная линия CSD состоит из 3 звеньев CS, SD, DC; замкнутая ломаная линия BCD состоит из 3 звеньев BC, CD, DC; замкнутая ломаная линия ABD состоит из 3 звеньев AB, BD, DA; замкнутая ломаная линия ABO состоит из 3 звеньев AB, BO, OA;

замкнутая ломаная линия ВОС состоит из 3 звеньев ВО, ОС, СВ; ломаная замкнутая ломаная линия СОD состоит из 3 звеньев СО, OD, DC; замкнутая линия AOD состоит из 3 звеньев АО, OD, DA.

Задание 4. Найдите результат, пользуясь решенным примером:

$$2+4=6$$

$$2+5=$$

$$2+6=$$

$$2+7=$$

Анализ ситуации (что неизвестно?)

- Неизвестна сумма.

Формулировка проблемы

- Как найти сумму 2-х слагаемых, пользуясь решенным примером?

Выдвижение предположений

- 1) сравнить 1-ые слагаемые;
- 2) сравнить 2-ые слагаемые;
- 3) сравнить 1-ые и 2-ые слагаемые.

Актуализация опыта и проверка предположений

Сравнивая 1-ые слагаемые, учащиеся выясняют, что они не изменяются, следовательно, 1 предположение неверно, 2 слагаемые изменяются, но, опустив первые слагаемые, мы не выясним, что изменилось, поэтому необходимо сравнить и первые и вторые слагаемые, следовательно, верно 3 предположение.

Обоснование гипотезы

Чтобы найти сумму в последующих примерах не вычисляя, необходимо сравнить 1-е и 2-е слагаемые.

Доказательство гипотезы

Первые слагаемые не изменяются, второе слагаемое каждого следующего примера на 1 больше второго слагаемого предыдущего примера. Следовательно, сумма в каждом следующем примере будет увеличиваться на 1 (зависимость между компонентами сложения).

Проверка решения. Проверка осуществляется вычислением.

$$2+4=6$$

$$2+5=7$$

$$2+6=8$$

$$2+7=9$$

Задание 5. Ваня, Андрей, Саша и Петя соревновались в прыжках в длину. Андрей прыгнул дальше Саши, но ближе Пети. Ваня прыгнул дальше Андрея, но ближе Пети. Как распределились места между ребятами в этом соревновании.

Анализ ситуации (что неизвестно?)

- Как распределились места между ребятами?

Формулировка проблемы

- Кто прыгнул дальше всех?

Выдвижение предположений

- 1) Андрей занял 1 место;
- 2) Ваня занял 1 место;
- 3) Петя занял 1 место.

Актуализация опыта и проверка предположений

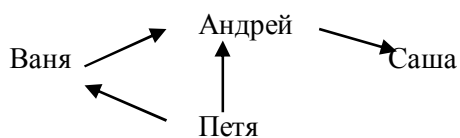
- Андрей не может занять первое место, так как он прыгнул ближе Пети. Ваня также не может занять первое место, так как он прыгнул ближе Андрея. Значит, первое место занял Петя, следовательно, 1 и 2 предположения неверны.

Обоснование гипотезы

1 место занял Петя, 2 место занял Ваня, 3 место – Андрей, а 4 – Саша.

Доказательство гипотезы

переформулируем условие задачи: Ваня, Андрей, Саша и Петя соревновались в прыжках в длину. Петя прыгнул дальше Андрея и Вани, Ваня прыгнул дальше Андрея, Андрей прыгнул дальше Саши. Как распределились места между ребятами в этом соревновании. В процессе решения задачи на доске появляется модель задачи:



Организация поисковой деятельности при формировании анализа и синтеза у младших школьников по предложенной методике дало вполне конкретные результаты:

1) повысился уровень знаний учащихся, что наблюдалось на уроках математики при усвоении закономерностей изучаемых явлений;

2) стали ярче проявляться познавательные интересы детей их стремление к самостоятельной активной деятельности, учащиеся охотно включались в процесс рассуждения, не боялись ошибиться, вступали в дискуссии;

3) изменился уровень сформированности умений анализа и синтеза: до внедрения в процесс обучения предложенной методики количество учащихся с высоким уровнем составляло 33,4%, со средним – 47,6%, с низким – 19%. После внедрения данной методики количество учащихся с высоким уровнем составило 42%, со средним – 48% и с низким – 10%. Отразим полученные данные на рисунке 1.

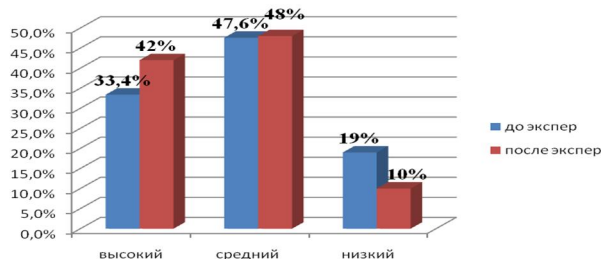


Рис. 1. Динамика уровня сформированности умений анализа и синтеза

Нами были приведены примеры заданий, которые позволяют формировать умения анализа и синтеза у младших школьников. Однако аналогичная организация поисковой деятельности может быть использована при формировании и других интеллектуальных умений, таких как классификация, сравнение, обобщение, аналогия и другие.

The article examines the relationship of the process of reasoning and the formation of skills of analysis and synthesis in primary school children. The stages of organizing a search activity of the primary school children, and describes how to organize this activity in the formation of skills of analysis and synthesis. The data showing the effectiveness of the proposed method of forming intellectual skills (analysis and synthesis). This article is intended to researchers of the problem and primary school teachers.

The key words: reasoning (inference), parcels, opinion, analysis, synthesis, search activity, the problem is, the hypothesis.

Список литературы

1. Стойлова Л.П. Математика. М., 1995.
2. Тихомирова Л.Ф. Развитие интеллектуальных способностей школьников. Ярославль, 1997.
3. Тонких А.П., Охременко Д.В. Математика. Ч.1. Основные понятия. Брянск, 1998.

Об авторе

Жеребцова Галина Александровна – аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, galina18.02@ mail.ru

УДК 159.95

МИФОСОЗНАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МОЛОДЕЖНЫХ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ЭЛИТ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА МИФОСОЗНАНИЯ В ГОСУДАРСТВЕННОМ УПРАВЛЕНИИ

А.В. Косов

Мифосознание отражает общие характеристики мифологического способа освоения действительности. Структуры и функции мифологических форм сознания рассматривались как составляющие процесса развития личности и определялись целями и особенностями доминирующей формы представленности мифосознания. Типы проявления мифосознания, определяются особенностями господствующей конфигурации знакового опосредствования в различных видах человеческой жизнедеятельности. Исследование особенностей проявления мифо-

сознания представителей современных региональных молодежных политических элит весьма актуально и предполагает изучение особенностей, видов и возможностей развития (формирования) процессов уверенности, веры, доверия и приверженности в молодежной среде, исследование социально-психологических особенностей поведения представителей молодежных региональных политических элит. Основным предметом изучения - особенности мифосознания представителей современных региональных политических элит.

Ключевые слова: мифосознание региональный политическая элита лидеры общественное мнение

Актуальность исследуемой нами проблемы - в необходимости осуществлении анализа, в первую очередь, теоретического, основных концепций и научных направлений, посвященных проблеме особенностей мифосознания региональных молодежных политических элит, в связи с чем и предметом нашего исследования являются особенности мифосознания региональных молодежных политических элит, а целью - изучение процессов формирования мировоззрения региональных молодежных политических элит средствами мифосознания.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в интеграции на основе изучения мифосознания теоретических представлений о природе сознания, представленных в работах Выготского Л.С., Лурия А.Р., Леонтьева А.Н., Рубинштейна С.Л., Брушлинского А.В., Асмолова А.Г., семиотических и культурологических моделей диалога Бахтина М.М., Лотмана Ю.М., психоаналитических моделей развития психики З. Фрейда, Ж. Лакана, М. Кляйн, психосемантического подхода Дж. Келли, Ч. Осгуда, Петренко В.Ф., Шмелева А.Г. В отечественной психологии практически не исследованы трансформации мифосознания в процессе формирования личностного мировоззрения. Очевидно, что выделение результатов этих изменений - один из важных аспектов новизны исследования. Кроме того, несомненна обусловленность наличия и действительности мифосознания, опирающаяся на особенности культурного архетипа и этнической ментальности, задающие программу действий в рамках мифологем (мифологических стереотипов), обеспечивающих направленность формирования мировоззренческих оснований личности. Мифосознание, не строя рациональных, логически последовательных доводов, создает чувственно воспринимаемые выразительные образы, способные изменять мировоззрение индивида. Обладая способностью к суггестии, эти образы апеллируют не к разуму и чувствам, а к подсознательным глубинам психики. Мы считаем, что схема структуры и функций мифосознания объективно включает в себя составляющие единого субъективного образа мира.

Новизну исследования составляет теоретический и экспериментальный анализ функций мифосознания представителей региональной молодежной политической элиты (формирование толерантного отношения к логическим противоречиям, осуществление контакта между уровнями отражения при обеспечении баланса автокоммуникации системы, обеспечение условий формирования субъектности, формирование условий личностной автономии без потери связи с социумом), а также мифосознания в целом, как основы мировоззрения.

Теоретико-методологической основой нашего исследования являются общенаучные принципы познания; теоретические разработки в области общей психологии и психологии сознания, принципы культурно-исторической теории Выготского Л.С., идея «образа мира» Леонтьева А.Н., теория социальных представлений С. Московичи, психосемантический подход к исследованию обыденного сознания (Ч. Осгуд, Дж. Келли, Петренко В.Ф., Шмелев А.Г., Улыбина Е.В.). Кроме того, теоретическую базу нашего исследования составили идеи и теории, представленные в работах А. Адлера, Бехтерева В.М., Бурно М.Е., В. Вундта, В. Джеймса, Добровича А.Б., Л. Леви-Брюля, Мерлина В.С., М. Мид, Налимова В.В., Панова В.Г., Н. Пезешкян, Поршнева Б.Ф., Э.Б. Тайлор, К.-Г. Юнга и др., в которых заложены основы изучения субъектности и форм ее объективизации. Нами был проведен анализ проблемного поля и представлена процессная модель преобразований мифосознания, как основы мировоззрения.

Методологическую базу исследования составили концептуальные подходы, раскрывающие специфику развития личности и систему задающих детерминант: концепция человека как личности, субъекта деятельности и индивидуальности, культурно-историческая теория Выготского Л.С. (механизмы присвоения культурно-исторического опыта и вхождения в культуру), М. Мид, В. Бернс. Использовались положения современного психоанализа, отраженные в теории привязанности, «object relation» (Э. Эриксон, К. Хорни, D. Winnicott, M. Mahler, M. Klein и др.), процесс «социализации» в психоанализе Э. Эриксона. Особое внимание было уделено теоретическим посылкам исследователей, рассматривающих ценностные ориентации личности как результат познания мира, себя, смысла, назначения своей жизни. При этом мифическое рассматривается в ракурсе осуществления специфического конфигурирования различий-синтезов-идентификаций когнитивных, ценностных и нормативных содержаний опыта сознания, миф же осмысливается в парадигме исследования многомерности сознания и практики, включающей в себя различные не редуцируемые взаимно ипостаси опыта сознания.

Изучение проблемы особенностей мифосознания, проявляющихся у представителей современ-

ных региональных молодёжных политических элит, позволили нам предположить, что: - необходимо целостное представление о содержании и проявлениях особенностей мифосознания представителей современных региональных политических элит; - необходим подробный анализ особенностей содержания и стадий формирования мировоззренческих механизмов посредством мифосознания у представителей молодёжных современных региональных политических элит, который позволит более полно и детально диагностировать возможные индивидуально-личностные поведенческие особенности (в т.ч. электоральное поведение), разрабатывать методы психологической коррекции указанного поведения.

Очевидно, что с феноменологической точки зрения мы живем в мире крайне выраженного личностного своеобразия. Люди, принадлежащие одному культурному сообществу прекрасно понимают друг друга, оперируя в общей для них системой образов притом, что их культуральные метафоры по большей части инспирированы мифологией, незнание которой значительно усложняет процесс понимания. Мифологией обладают культуры и народы, живущие в соответствии со своей мифологической системой. Часто руководящие нашим поведением мифологемы бывают сознательными, однако, по большей части, они все же бессознательны и подвергаются значительным искажениям в связи с личностным опытом [1, с.7-10]. Стремясь к осуществлению потребности в осмыслении переживаемого и чувствуемого, получаем историю в символах - создаем миф. Мировоззрение, сознательные или бессознательные убеждения - являются мифами [2, с. 300]. Поскольку деятельность сознания постоянно протекает на фоне бессознательных психических процессов, то любое целенаправленное действие отдельного человека совершается для удовлетворения одновременно осознаваемых устремлений и потребностей, порождаемых комплексом неосознаваемых мотиваций.

Во множестве определений сознания до некоторой степени отражено многообразие его функций: познание, отношение, целеполагание, регуляция и пр., в сложной взаимосвязи субъекта и окружающего предметно-социального мира, причем на первое место ставится именно познавательная функция. Кроме того, поверхностные структуры образа мира могут оформляться не только чувственно, но и рационально: представление о мире и знание о нем - структуры различающиеся иначе, чем разные уровни познания, и, при наблюдении объекта, как явления, с последующим выделением его сущности, вскрываются новые «поверхности». Поверхностные структуры связаны с познанием мира как специальной целью, с построением того или иного представления о нем. Очевидно, что человек, познавая или не познавая мир, все же существует и действует в нем, полагая познание единственным способом своего существования, хотя также очевидно, что представление о мире присуще человеку, как носителю сознания. Это представление не является рациональной конструкцией, отражая утилитарную «вовлеченность» человека в мир и связывая его общественной и индивидуальной жизни с реальными условиями.

Т.к. мир конституируется сознанием, то, очевидно, что мифосознание конституирует иной тип реальности, чем сознание рациональное. Так, «можно рассматривать мифосознание и рационализм как разные формы тематизации исходной открытости бытия, современный подход к проблемам мифологии признает равноправность разных типов сознания как разных способов конституирования мира» [3 с.9]. Всё это позволяет прояснить своеобразное противоречие при познании ненаучных феноменов научными средствами через взаимосвязи в предметных областях, фиксирование наличия/отсутствия/различных стадий становления системы. Так, в области мифосознания вполне применим познавательный принцип оценки менее развитых феноменов (напр., ментального синкретизма в мифе) с позиций рационального сознания (как более развитого).

Налимов В.В. и Дрогалина Ж. [4, с.294] определяют, что «...сама культура содержит не только сознательное, но и бессознательное, оттесненное в ее «подполье», в связи с чем «...сознание человека погружено в семантическую реальность, не охватываемую естествознанием...», т.о. «семантические поля» (бессознательное) связаны не только с каждым человеком, но и сопричастны всему человечеству». По мнению Вдовина И.С. [5, с.265], личность будет проявлять свои сущностные начала и специфические способности в сферах: - практики, организованной в ритуальную деятельность, - ментальности, оформленной в мировоззренческую систему. Т.о., очевидна идеологическая основа непосредственной коммуникации и этому всегда служит мифосознание, которое возникает на основе процесса освоения мира, становясь способом дальнейшего его освоения, являясь сначала не вполне сознанием и мировоззрением, т.к. изначально это - мироощущение, мировосприятие и мирочувствование, а затем - миропредставление и миропонимание, на основе которых и созревает мировоззрение, как система осознанных рациональных рефлексий о мире [6].

Следовательно, мифосознание - коллективное (как и индивидуальное!) эмоционально-рефлексивное отражение результатов освоения человеком мира в диалектике воображаемого «освоения-отчуждения», иррациональный способ духовного, воображаемого самоопределения и самоутверждения социальной общности (группы) в ходе освоения мира, обеспечивающий консолидацию

общности и оптимальный жизненный тонус за счет возвышения «своего» над «чужим», формирования чувства превосходства и уверенности в своих силах, в праве на «высшую ценность». Мифосознание - способ аксиологической интерпретации мира (социально-природной среды) - эмоционально-ценностная картина мира, главная задача которой - позитивное самоопределение человека, способ ценностной рефлексии, выявления и утверждения своей ценности.

К функциям мифосознания относится символическое и психологическое оценивание объективных фактов притом, что мифологизация - одна из трансцендентных функций сознания, когда человек способен воспринимать то, что проявляется как вневременное, ведь миф - утверждение наличия «Я-сущности», а история – ее проявление в виде «существования». Представления, образы, иносказания, определяющие человеческое поведение, уходят корнями в глубину психики, при этом только незначительная их часть может быть осознана. Мировоззрение, сознательные или бессознательные убеждения (реализуемые намеренно или проявляющиеся на случайных поступках) - являются мифами. Т.о., личностная мифоонтология может рассматриваться как процесс развития личности - мифосознание, как процесс ментальных преобразований, включает т.н. трансперсональные способности человека (трансформация свойств своей психики и личности), требуя от человека преобразования «естественных» психических качеств и приобретения необходимых с «производственной» точки зрения.

По Мамардашвили М.К. «Сознание – это, прежде всего, сознание иного, ... в том смысле, что человек отстранен от привычного ему, обыденного мира, в котором он находится. В этот момент человек смотрит на него как бы глазами другого мира, и он начинает казаться ему непривычным, не само собой разумеющимся... сознание как свидетельство. То есть, я подчеркиваю, во-первых, что есть сознание и, во-вторых, что термин «сознание» означает какую-то связь или соотношенность человека с иной реальностью поверх или через голову окружающей реальности» [7, с.30]. Исходя из этого, становится понятным, что мифосознание - своеобразная структура, позволяющая человеку наполнить внутренний мир смыслом, выйдя за рамки индивидуального существования, но с обретением самоидентичности, обоснованием и интерпретацией смены типов смыслополагания. Наиболее устойчивые признаки мифосознания - знаковость и символизм мифологического мировосприятия, преимущественно синхронический характер мифопредставлений, архетипы как образцы осмысленного действия. Человек вынужденно и закономерно поднимается на новый уровень мировоззрения и миропонимания, что позволяет ему выживать в усложняющихся условиях, изыскивая способы достойного существования, хотя адаптационные его возможности сравнительно невелики, требуют преобразования сознания и мышления, выражающихся в миропонимании. Посредством мифосознания человек ощущает собственную значимость, осознавая себя объективно включенным в жизнь мира. Этому способствует отличительная особенность мифосознания - осознание целостности мира в противоположность стремления к аналитическому рассмотрению явлений. В большей мере, всё вышеуказанное - механизм психологической защиты, т.к., обособляя себя от современной действительности, человек теряет над ней контроль.

Мифологическое «Я» отражает мифологическую же идентификацию, присутствующую в качестве постоянно действующего механизма в формировании Я-образа, оказывает регулирующее действие на процессы атрибуции, внося «систематический сдвиг» в личностную картину мира и самопредставление личности. Индивидуальное мифосознание проявляется через личностный миф (самоконцепт) - самоконструируемое личностное пространство, дополняемое «внутренней нереальной реальностью», и объединяющее т.о., внешнюю и внутреннюю среды для личности, характеристика (телесная, характерологическая, деятельностная, коммуникативная и знаково-символическая) обобщенной позиции целостной жизни личности, а также самоотношение, имеющее конечной целью изначально незавершенное самопонимание, хотя не неизменно, но связанное с измененными состояниями сознания личности, с наличием и «обыгрыванием» архетипических образов и мифологических сюжетов, копинг-поведением.

Мировоззрение предоставляет систему координат, необходимую для осмысления мира, общества, места человека, объясняет цель и смысл жизни - перспективу. Все это дополняется миропониманием - объяснением мира в целом и отдельных явлений и процессов в нем, мирозерцанием - отражением мира в ощущении и восприятии, мирочувствованием - эмоциональным принятием или отвержением, мироотношением – общей оценкой «окружающего мира». Именно в процессе миропонимания проявляются важнейшие функции мифосознания: мировоззренческая, компенсаторная (в т.ч., психологической защиты), коммуникативная, регулятивная, культурно-транслирующая. Компенсаторная функция релаксацией и катарсисом, с последующим снятием стресса и угнетенного состояния, восполняет бессилие и зависимость перед обстоятельствами. Коммуникативная функция обеспечивает эффективность процессов межличностного обмена информацией, взаимодействия, взаимовос-

приятия. Регулятивная функция - в осуществлении (посредством идей, мнений, ценностей, установок, обычаев, традиций, предписаний) управления деятельностью и отношениями, индивидуальным и групповым сознанием и поведением. Интегративная функция объясняет насущную необходимость объединения единомышленников с отмежеванием от идейных противников. Легитимирующая функция заключается в узаконении (без объяснения причин и следствий) социально поощряемых или неправомерных отношений, норм, образцов поведения. Информационная основа личностного существования определяет мотивацию поведения, принятия решений и прогнозирования жизненных ситуаций, в целом, и независимо от масштаба и степени значимости. Т.о., мифосознание - способ осмысления мира и социальная практика - участвует в формировании и структурировании локальных жизненных миров, интенциональных идентичностей и коммуникативного пространства интеракций.

Кроме того, сосуществование в культуре и социальной практике множественности локальных горизонтов «жизненного мира», определяющих различия когнитивных, эстетических, морально-нравственных, идеологических установок, также инспирировано различием исходных мифологем, разделяемых членами той или иной общности. Это многообразие обусловлено перманентным осуществлением и функционированием мифосознания, как особого экзистенциального опыта сознания, конститутивного для социальных и культурных практик формирования базовых идентичностей. Т.о., экспрессивно-эстетический феномен молодежных суб- и контр-культур, и другие партикулярные горизонты жизненных миров молодежи необходимо исследовать через мифосознание.

Одна из основных функций мифосознания - обеспечение адаптивного поведения, под которым мы понимаем типическое поведение, соответствующее (непротиворечащее) в основе своей основным законам общественного развития и, к тому же, социально поощряемое. Дисбаланс когнитивной и ценностной составляющей приводит, на наш взгляд, к активизации охранительных функций мифосознания, отсюда - актуализация изначально основной функции – охранительной, исключающей процесс осознания степени реалистичности, масштабов, структуры и смысла происходящего, его кризисности, опасности (серьезности положения), в связи с чем, преобладающие мотивы мифосознания (мотивы безопасности) предполагают, в первую очередь, его аффективно-защитные функции.

Мифосознание - специфическая форма сознания, особая форма миропонимания и мироосмысления действительности, часто существующая в специфической форме «коллективных представлений». В модели мира, построенной мифосознанием (сохраняющим при этом типичную свою черту – амбивалентность, неоднозначность способов осмысления), существуют свои представления о фундаментальных характеристиках мира: пространстве, времени, причинности, основывающиеся на системности мировосприятия человека во всех областях его жизни. Мифосознание оперирует и более сложными формами мировоззрения - идеологиями, особенность которых не только в формулировании картины мира, но и в указывании оценочных ориентиров (добро/зло, прогрессивно/реакционно и пр.), регулирующих эмоционально-духовное состояние человека.

Отечественные исследователи, занимавшиеся изучением социально психологических особенностей роли общественного мнения пришли к выводу, что оно способно предопределять будущее развитие событий с учетом принятия заготовленных для него вариантов политики и персоналий, а также о наличии в общественном мнении современной России резкого неприятия влияния «западных» ценностей и образцов демократии, при весьма сильных традиционных стереотипах образа врага. По их мнению, общественное мнение в стране чрезвычайно консервативно, основные ожидания и установки изменяются редко и медленно. Однако, всё многообразие социальных факторов, оказывающих влияние на поведение молодых людей, не исчерпывается только особенностями политической культуры и гражданской самоидентификацией – велико влияние ценностно-мотивационных характеристик личности, во многом его определяющих. Т.о., очевидно, что необходимо уделять особое внимание молодежным лидерам общественного мнения.

Для мифосознания «прошлое» - один из важнейших (системообразующий) фактор - т.к. кроме физического опыта, это - опыт взаимодействий, сложившаяся инфраструктура связей и личных отношений, информационных потоков и т.д. Мифосознание отражает общие характеристики мифологического способа освоения действительности, в связи с чем особенно важно изучение генезиса мифомышления и мифосознания в период активных социальных трансформаций. Структуры и функции мифологических форм сознания рассматриваются как составляющие процесса развития личности, и определялись целями и особенностями доминирующей формы представленности мифосознания. Типы проявления мифосознания, определяются особенностями господствующей конфигурации знакового опосредствования в различных видах человеческой жизнедеятельности. Особенно велика роль мифосознания в формировании адаптивного поведения (в т.ч. и у представителей региональных молодежных политических элит).

Mythconsciousness reflects general characteristics of a mythological way of development of the validity. Structures and functions of mythconsciousness were considered as components of development of the person and defined by the purposes and features of the dominating form it is shown through mythconsciousness. Display types mythconsciousness, are defined by features of a dominating configuration sign means in various kinds of human ability to live. The study of the particularities of the manifestation of mythconsciousness representatives modern regional youth political elite very currently and expects the study of the particularities, type and possibilities of the shaping of the processes to confidence, faiths, confidences and adherences in youth ambience, study social-psychological particularities of the behaviour of the representatives youth regional political elite. The main subject of the study - a particularities of mythconsciousness representatives modern regional political elite.

The key words: *mythconsciousness regional political elite leaders public opinion*

Список литературы

1. Молчанов В.И. Парадигмы сознания и структуры опыта // Логос, 1992, № 3/(1) С. 7-37.
2. Шахнович М.И. Смыслы мифа: мифология в истории и культуре. // Сб. в честь 90-летия проф. М.И. Шахновича. Сер. «Мыслители». Вып. № 8 - СПб.: Изд-во С-Пб филос. об-во, 2001. С. 300.
3. Чистанов М.Н. Генезис исторического сознания как проблема социальной философии. Автореф. Дисс. к. филос. н.Томск, 2001 (09.00.11 - социальная философия)
4. Дрогалина Ж.А., Налимов В.В. Семантика ритма: ритм как непосредственное вхождение в континуальный поток образов. // Бессознательное. Т. III. -Тбилиси, 1978. С. 293-301.
5. Вдовин И.С. Заключение. // Проблемы истории общественного сознания аборигенов Сибири (по материалам второй половины XIX - начала XX века). Л., 1981. С. 265.
6. Акопов Г.В. Сознание как проблема и ее интегрирующая роль в отечественной психологии. // Ежегодник РПО: Матер-лы 3-го Всеросс. съезда психологов 25-28.06.03.: в 8-ми тт. СПб.: СПбГУ, 2003. Т. 1. С. 47-53.
7. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1992.
8. Ахромович В. Школа молитвы. // Наука и религия. 1991. № 10. С. 24-27.
9. Брентано Фр. Психология с эмпирической точки зрения // Избранные работы. - М.: ДиК, 1996.

Об авторе

Косов А. В. – доцент кафедры социальной и организационной психологии, Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. sanslav@kaluga.net

УДК 1.091.470

ПРОБЛЕМА РОЛИ ЛИЧНОСТИ В ИСТОРИИ В СОЦИАЛЬНО – ФИЛОСОФСКИХ ВЗГЛЯДАХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РУССКОГО КОСМИЗМА

В.В. Лыткин

В статье рассматривается проблема влияния личности на ход исторического развития цивилизации в творческом наследии наиболее ярких представителей русского космизма. Автор приходит к выводу о том, что их взгляды формировались под влиянием русской революционно – демократической мысли, немецкой классической философии, русской религиозно – философской традиции. Их социально – антропологические идеалы имели ярко выраженный утопический характер, ибо признавались достижимыми и реализуемыми в далеком будущем. Или же уже реализованными другими высшими цивилизациями космоса.

Ключевые слова: *русский космизм, идеалы, социально – антропологические идеалы, роль личности в истории.*

В связи с обострением ряда глобальных проблем в контексте современного развития цивилизации и с некоторыми успехами в изучении человеком ближнего космоса становится все более очевидной проблема поиска адекватного места человека не только в обществе, но и во Вселенной. Это хорошо понимали представители русского космизма. Они достаточно определенно отмечали не только зависимость человека от космоса, но и обратное влияние человека на окружающий его мир. Соразмерность человека и остального мира послужили основой для разработки русскими космистами целостного взгляда на мир. Параллельно этому шло формирование нового типа мышления, связанного с экологизацией и космизацией человеческой деятельности. Общественный прогресс, по мнению представителей космизма (К.Э.Циолковский, В.И.Вернадский, Н.Ф.Федоров, В.С.Соловьев и др.), есть закономерное и неизбежное явление во вселенной, живущей по единым законам. Более того, общество развивается, благодаря движению, совершенствованию и развитию научно-технического процесса, нравственному совершенствованию человечества. По мнению космистов, именно развитие науки, и прежде всего, развитие науки в виде

ее технической составляющей, и есть источник прогресса общества. А так как прогресс науки и техники бесконечен, ибо бесконечна и вселенная, познание которой и реализует наука и техника, следовательно, бесконечным будет и процесс развития общества. Что же в этом случае будет происходить с человеком, как индивидуальной составляющей общества. Будет ли и он развиваться вместе с обществом, и если будет, то в каком направлении произойдет это.

Как уже было установлено, своеобразным центром философии К.Э.Циолковского является его этическое учение, а именно учение о закономерности и неизбежности достижения счастья. При этом К.Э.Циолковский полагает, что счастье это отсутствие страданий, что страдания должны быть уничтожены в космическом масштабе. Именно это принесет счастье каждой мельчайшей частице космоса. [1,с.116-117]. В то же время, именно эти идеи дают право связывать представления К.Э.Циолковского с восточной традицией, с буддистскими и необуддистскими представлениями. [2,с.127].

Каким же образом, по мнению К.Э.Циолковского и некоторых других представителей русского космизма, в практическом плане можно повернуть жизнь общества и индивидов к счастью, как уничтожить страдание? Каков будет субъект данного движения по пути к счастью? Кто явится непосредственным исполнителем грандиозного проекта переустройства Земли, человеческого общества, движения по пути к звездам, освоению планет? Кто сможет создать новые условия для достижения этих целей? К.Э.Циолковский однозначно решает этот вопрос. Лишь избранные, отдельные личности, те, кого мы называем гениями, учеными, философами и мыслителями, способны понять, возглавить, повести за собою это вселенское движение по пути к счастью. Данные представления об определяющей роли гениев в прогрессе человечества характерны для всего творчества ученого. В 1916г. он писал: «... если бы были отысканы гении, то самые ужасные несчастья и горести, которые даже кажутся нам сейчас неизбежными, были бы устранены! Гении совершали и совершают чудеса. Кому же это неизвестно!» [3,с.1]. Именно гении, по мнению ученого должны стать теми двигателями, теми локомотивами прогресса, которые мощно поведут за собою все общество по пути общественного прогресса.

По мнению ученого, один гений, талантливый ученый или выдающийся изобретатель может принести намного больше пользы для общества, продвинуть человеческое общество и его прогресс намного эффективнее и быстрее вперед, чем обычный, ничем не выдающийся человек. Гений за свою жизнь может сделать намного больше, чем целые поколения человечества. Не случайно К.Э.Циолковский считает выдающихся деятелей человеческой культуры «двигателями прогресса» [4,с.74]. По его мнению общественный и научно-технический прогресс прямо зависит от деятельности гениев. Более того, прогресс общества зависти от признания им гения, от способности общества воспользоваться теми изобретениями и открытиями, которые гении осуществляют. Но большинство гениев, большинство изобретений и открытий ими сделанные пропадают для человечества, или остаются не востребованными, забытыми, или становятся известными слишком поздно. [Там же, с.77].

Вывод, который делает К.Э.Циолковский однозначен: именно гении реально двигают прогресс человечества. Он в определенном смысле абсолютизирует их роль в истории и культуре, считая, что лишь гениальные личности, лишь их деятельность, их открытия реально способны приблизить человечество к их социальным идеалам: «Гениальность, или, вернее, ее последствия распространяются сверху и доходят до самых примитивных обществ, им благодетельствуя. ... Гениальность изобретает машины и орудия для быстрой и совершенной обработки земли силами природы. ... Она смотрит на небо и достигает его Гениальность, предвидит все бедствия, угрожающие земному шару или людям. Она устраняет их или спасает от них людей». [5,с. 107].

Идеи К.Э.Циолковского о роли гениев в истории человечества, благодаря своей яркости и однозначно высокой оценке уже давно привлекают исследователей его творчества. Сам ученый обращал наибольшее внимание на работы Платона, выделяя их как наиболее яркие в социально-философском плане. К.Э.Циолковский подчеркивал то большое значение, которое Платон оказал лично на его мировоззрение. И прежде всего в формировании им представлений о выдающейся роли личностей в развитии общества, прогрессе науки и техники. [6,л.5-6]. В этой же работе К.Э.Циолковский высоко оценивает и вклад Томаса Мора в развитие идеи справедливого и прогрессивного общества, путем участия в его управлении выдающихся личностей, освобождением труда и каждого человека как личности. [Там же, л.6].

При этом особенно пристальное внимание исследователей творчества К.Э.Циолковского привлекает тот факт, что, вероятнее всего, эти идеи в той или иной степени, были заимствованы учеными, прежде всего, в русской философской традиции. Речь идет о влиянии на формирование мировоззрения К.Э.Циолковского идей Н.Г.Чернышевского, Н.А.Добролюбова, Д.И.Писарева. При этом особенно выделялась концепция П.Л.Лаврова о роли героя-интеллекта в общественном прогрессе и особенной роли естествознания в социальном преобразовании общества. [7,с.7-8]. Более поздние исследователи творче-

ства К.Э. Циолковского отмечают, что у русских революционных демократов ученый заимствовал, прежде всего, социально-утопические идеи. [8, с.16-17]. Очень интересным и заслуживающим внимания являются параллели, которые прослеживает Л.В. Лесков между К.Э. Циолковским и В.И. Вернадским по вопросу о роли гениев и выдающихся личностей в истории цивилизации. [9, с.9]. В частности, по этому поводу В.И. Вернадский отмечал, что: «Я уверен, что все решает личность, а не коллектив, elite страны, а не демос». [10, с.214]. Похожие мотивы прослеживаются и в концепции бого-человечества В.С.Соловьева. Именно космическое, вселенское человечество способно менять мир и менять себя, достигая высших пределов совершенства, как нравственного, духовного, так и физического, интеллектуального. [11, с.215-216]. У Н.Ф.Федорова идея прогресса и вселенского совершенства и могущества человека увязана с его концепцией «супраморализма», в соответствии с которой человечество способно стать совершенным, лишь выполнив «сыновий долг» перед «праотцами». Их надо воскресить силами науки и веры к вечной блаженной жизни и расселить в космосе. [12, с.399].

Именно Д.И.Писарев становится воплощением нигилизма в России. Опираясь на материализм и естественно-научные взгляды, прежде всего материализм Бюхнера, он все более и более утверждался на позициях материалистического, а затем и атеистического мировоззрения. Именно естественные науки Писарев признает «краеугольным камнем здорового умственного развития и всякого человеческого прогресса». При этом он начинает формулировать и понимание «разумного эгоизма» всяким мыслящим субъектом, ибо «для самого себя каждое живое существо есть центр и смысл всего мироздания». [13, с.374-376].

Именно эти подходы, по нашему мнению, во многом начинают определять дальнейшие выводы К.Э.Циолковского этического характера. Прежде всего о том, что требуется эгоистическая точка зрения на окружающий мир, «любовь к самому себе», которая заключена, прежде всего, в идее того, что для всеобщего счастья необходимо сделать счастливым самого себя, прежде всего. [14, с.36]. Не случайно, он вспоминал позднее, что видел в Писареве свое «второе Я». Так начинается тот процесс, который С.Н. Булгаков называл «раскрещиванием Руси»: «С крещения Руси началась история России, христианское семя пало здесь на совершенно девственную почву, на невозделанную целину, с раскрещиванием начинается совсем новая эпоха истории. Чем же заменяется старая вера, какими правилами жизни, какими нормами? Мы знаем, что по этому поводу значится в интеллигентском катехизисе: Бентам, Маркс, Конт и Фейербах (в русской переработке Лаврова или Михайловского), Штирнер». [15, с.133]. Именно антропологические идеалы, идеалы личности, и личности социально-активной, социально значимой начинают приходить у Писарева и Чернышевского на смену христианским идеалам. [16, с.161].

Большое влияние на формирование в русской философской традиции идеи о выдающейся и определяющей роли личности в истории человечества оказали взгляды немецких философов, прежде всего Ф.Ницше. [17, с.121]. Это влияние мы можем проследить и в работах русских космистов. Шопенгауэр определяет выдающихся людей не иначе как «учителей рода человеческого», людей, ведущих мир к свету и благополучию. [18, с.168]. Это весьма близко к характеристике гениев, данной К.Э.Циолковским: «Кто более мыслителей благодетельствует человечеству?! Гуманисты поучают нас жить мирно между собою». [3, с.2]. Ницше абсолютизирует, гипертрофирует гения, возводя его в ранг «сверхчеловека» в самом зловещем значении этого слова. Это «гений-полубог», способный разрушать и наказывать, уничтожать, если это необходимо для достижения цели. [19, с.8-9]. Гении К.Э.Циолковского поведут общество к уничтожению всего низкого, всего несовершенного, всего того, что мешает истинной, высшей, совершенной жизни, с точки зрения высшего же разума. Высшая, космическая этика руководит гениями. Этика, не доступная человеку обычному. Космос принадлежит высшим, совершенным существам, сверхлюдям, сверхцивилизациям. [20, л.2].

Таким образом, в формулировании антропологических идеалов для русского космизма характерным было признание центрального, лидирующего места в общественном прогрессе за выдающейся личностью (В.И.Вернадский), бого-человеком (В.С.Соловьев), гением-ученым (К.Э.Циолковский). Именно гении, по мнению К.Э.Циолковского, должны выдвигаться обществом, возглавлять его, и, реализуя свои открытия и изобретения, осуществляя свои философские и этические концепции, способствовать общественному прогрессу на пути к счастью. Интересы человека, счастье для каждого человека, безграничное развитие каждой личности, его нравственное совершенство, достижение личностью бессмертия (Н.Ф.Федоров), вот антропологический идеал русского космизма. Этот идеал носит ярко выраженный утопический характер, ибо признается достижимым и реализуемым в далеком будущем. [21, с.175-188]. Или же уже реализованным другими высшими цивилизациями космоса.

This article describes a problem of the personality influence on the history of civilization in the creative heritage of the most outstanding representatives of Russian cosmism. The author finds that their views were formed under the influence of Russian Revolutionary-Democratic thought, German classical philosophy, Russian religious-philosophical tradition. Socio-anthropological ideals were clearly utopian, as were achievable and implementable in the distant future. Or already implemented of other higher civilizations of space.

The key words: Russian cosmism, ideals, socio-anthropological ideals, the role of the individual in history.

Список литературы

1. Мапельман В.М. К.Э. Циолковский о будущем человечества. XXXV научные чтения К.Э. Циолковского. Тезисы докладов. М.: ИИЕиТ РАН. 2000. 206с.
2. Чаттерджи С., Датта Д. Индийская философия. М.: «Селена», 1994. 279с.
3. Циолковский К.Э. Горы и гений. Калуга, 1916. 8с.
4. Циолковский К.Э. Двигатели прогресса. К.Э. Циолковский. Очерки о вселенной. Калуга: «Золотая аллея», 2001. С.74-83,
5. Циолковский К.Э. Идеальный строй жизни. К.Э. Циолковский. Космическая философия. М.: УРСС, 2001. 478с.
6. Циолковский К.Э. Утописты. Архив РАН. ф.555, оп.1, д.396, лл.1-12.
7. Голованов Л.В. К вопросу об идейных влияниях на К.Э. Циолковского. Труды II Чтений К.Э. Циолковского. Исследование научного творчества К.Э. Циолковского. М.: АН СССР, 1968. с. 3-16.
8. Нижников С.А. Истоки научных и утопических элементов в миросозерцании К.Э. Циолковского. XXXIII научные чтения К.Э. Циолковского. Тезисы докладов. М.: ИИЕиТ РАН, 1998. 232с.
9. Лесков Л.В. Феномен человека по Циолковскому. Труды XXX-XXXI чтений К.Э. Циолковского. К.Э. Циолковский и философские проблемы освоения космоса. М.: ИИЕиТ РАН, 1998. с. 3-23.
10. Вернадский В.И. Письма Петруничеву И.И. Новый мир, 1989, № 12. с.214.
11. Лосев А. Владимир Соловьев и его время. М.: Прогресс, 1990. 720 с.
12. Федоров Н.Ф. Философия общего дела. Т.1. Верный, 1906.
13. Пустарников В.Ф. Писарев. Русская философия. М.: «Республика» 1995, 655с.
14. Циолковский К.Э. Любовь к самому себе, или истинное себялюбие. Калуга, 1928. 39с.
15. Булгаков С.Н. Христианский социализм. Новосибирск: Наука, 1991. 350с.
16. Бердяев Н.А. Русская идея. О России и русской философской культуре. М.: Наука, 1990. 528с.
17. Радлов Э.Л. Очерк истории русской философии. Очерки истории русской философии. Свердловск: Уральский университет, 1991. 592с.
18. Шопенгауэр А. Афоризмы и максимы. Л-д.: Ленинградский университет, 1991.
19. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. Соч. в 2 т., т. 2. М.: «Мысль», 1990. 802с.
20. Циолковский К.Э. Космическая философия. Архив ГМИК им.К.Э. Циолковского. ф.1. оп.1. ед.хр.164. лл.1-8.
21. Лыткин В.В. Социально антропологические и философские проблемы русского космизма. Калуга: КГПУ им.К.Э. Циолковского. 196с.

Об авторе

Лыткин В. В. - кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой социальной антропологии и сервиса института социальных отношений Калужского государственного университета им.К.Э. Циолковского; lytkin@kaluga.ru; vlad-lytkin@yandex.ru

УДК 51(07)

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЕГО КАЧЕСТВА

А.К. Мендыгалиева

Анализ проблемы преемственности в обучении математике в начальной и основной школе показывает, что она остается в настоящее время одной из самых актуальных и требующих дальнейших исследований. Обращаясь к проблеме преемственности различных этапов образования в рамках общеобразовательной школы, автор показывает, что наиболее остро она стоит в период перехода учащихся из начальной в основную школу.

Ключевые слова: преемственность в учебном процессе, математическая подготовка, умения.

На современном этапе модернизация образования в России тесно связана с интенсивным поиском новых, более эффективных форм контроля за качеством обучения и воспитания учащихся.

Одним из важных направлений преемственности в обучении является педагогический мониторинг и диагностика качества обучения. Анализ процесса внедрения различных УМК начального образования свидетельствует, что их реализация невозможна без диагностико-технологического обеспечения, которое позволяет определить проблемы и трудности в обучении и организовать необходимую коррекционную работу с применением эффективных технологий [4, с.127].

Диагностирование помогает рассматривать результаты в связи со способами их достижения, выявлять тенденции, динамику учебного процесса и его результатов. Диагностирование включает проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, прогнозирование дальнейших способов педагогического взаимодействия учителя и ученика.

Диагностика рассматривается как процесс сбора достоверной информации в неразрывной связи с коррекционной работой, полагая, что содержательно и технологически диагностика и коррекция не могут применяться отдельно друг от друга [2, с.35].

В начальной школе, обученность определяется как владение учеником системой заданных учебной программой знаний и умений, приобретенных за определенный период обучения. Обученность – это результат предшествующего обучения и условие успешности обучения в дальнейшем.

Суть и содержание диагностики предметной обученности становится составляющей целостного педагогического мониторинга. Основные потребители информации о результатах образовательного процесса – все его участники: учителя, ученики и родители [3, с.84].

Педагогический мониторинг позволяет учителю при меньших затратах добиваться более значимых результатов, более высокого качества обученности. Это, в свою очередь, положительно влияет на профессиональное развитие учителя, приносит ему удовлетворение, повышает авторитет среди коллег и родителей.

Ученику мониторинг дает возможность отслеживать свой рейтинг, приобретать позитивную мотивацию, успешнее продвигаться к учебной цели. Родители же постоянно видят реальную картину достижений своего ребенка, получают достоверную оценку его учебной деятельности, участвуют в его развитии.

Руководители школы получают возможность в динамике контролировать совместную деятельность учителя и учащихся, объективно проводить сравнительный анализ образовательного процесса, целенаправленно, а главное, адресно планировать методическую работу в школе на основе диагностического анализа затруднений учителя и учеников. И, как следствие, компетентно и более эффективно управлять образовательным процессом [1, с.29].

Задавшись определенными критериями для оценки признаков преемственности в обучении, можно рассчитать частоту проявления каждого из них для любой совокупности учащихся, то есть количественно оценить состояние общего образования в классе, школе, городе. Такая работа была проведена под научным руководством А.К. Мендыгалиевой для учеников 1-4-х классов, учеников 5-6-х классов школ города Оренбурга и Оренбургской области.

Методисты Оренбургского педагогического университета неоднократно поднимали вопрос преемственности среди как учителей начальных классов, так и математиков-предметников. В результате чего выяснилось, что недостаточное внимание уделяется основным вопросам преподавания математики в переходный период из начальной в основное звено. В связи с этим возникла необходимость более глубокого исследования этой проблемы.

В исследовании качества знаний учащихся начальной школы, обучающихся по различным программам приняли участие школы г. Оренбурга и Оренбургской области (126 учителей и 1133 ученика). В начальной школе обучение в 2009-2010 учебном году г. Оренбурга и Оренбургской области осуществлялось в основном по следующим УМК «Школа России» - 23,4%, «Гармония» - 61%, по системе Л. В. Занкова – 15% от общего количества учащихся, участвовавших в тестировании и по другим программам.

В 5-6 классах обучение в 2010-2011 учебном году осуществлялось по учебникам Н. Я. Виленкина (36%), Г.В. Дорофеева (24%), А.Г. Мордковича (16%), Н. Б. Истоминой (18%) и др.

Для выяснения сути проблемы нами было проведено анкетирование учителей школ г. Оренбурга и области. В процессе проведенного анкетирования мы получили следующие ответы учителей:

А.И., учитель высшей категории (школа №33), стаж работы 18 лет, работаю по программе «Гармония». Программа Истоминой Н. Б. отличается от стандартной другим методическим подходом к формированию понятий и способов действий. Любая новая тема начинается с задания: «Рассмотри, что общего, чем отличается, найди «лишнее», раздели на группы...». Ученик сам делает открытие и сам формулирует правило. Практика подсказывает, что в 4 классе некоторые темы требуют перестановки. Например, тема «Действие с величинами» отнесена в третью четверть, а «Доли и дроби» на конец четвертой четверти. Использование схематического рисунка как одного из методических приемов обеспечивает более качественный анализ задачи, помогает осознать и обосновать выбор действий, необходимый для ее решения. При обосновании целесообразности и правильности выбранного решения воспитывается самостоятельность и инициативность учащихся начальной школы.

К.М., учитель высшей категории (школа №73), стаж работы 29 лет, работаю по программе «Гармония». Работать по учебникам и дидактическим материалам Н. Б. Истоминой интересно и непросто. Особый интерес в программе вызывает методический подход к обучению решения текстовых задач. Н. Б. Истомина предлагает представить всю важную информацию в наглядной и легко обозримой схеме-

форме – в виде графической модели. Рисование схем заставляет ученика, во-первых, внимательно перечитывать текст задачи несколько раз; во-вторых, переносить действия объектов в абстрактную форму; в-третьих, дает возможность искать решение самостоятельно. Эта технология обучения математике продуктивно развивает логическую сторону интеллектуальных способностей ученика и закладывает прочную основу для изучения предметов на последующих ступенях обучения. Использование калькулятора позволяет организовать деятельность учащихся, направленную на усвоение разрядного состава двузначных и трехзначных чисел, устной и письменной нумерации.

О.М., учитель высшей категории (школа №27), стаж работы 22 года, работаю по системе Л. В. Занкова. Дидактическая система Л. В. Занкова обеспечивает тесную, неразрывную связь нескольких ведущих принципов дидактики и частных методик, направленных на решение единой задачи общего развития учащихся, является надежной основой формирования прочных знаний, умений, навыков. Задачи, решаемые «в уме» и на уровне теоретических знаний, активизирует развитие понятийного, словесно-логического мышления учащихся.

В.А., учитель высшей категории (школа №39), стаж работы 17 лет. Работая по учебнику И. И. Аргинской, убедилась, что система обучения решению текстовых задач, где отсутствует готовый для запоминания материал, нет типизации задач, где новые знания открываются ребенком самостоятельно или в совместном поиске с учителем, обеспечивает активную познавательную деятельность и прочное усвоение знаний.

П.В., учитель высшей категории, Ключевская средняя школа Беляевского района, стаж работы 35 лет. Начальный курс математики по программе М.И. Моро построен концентрически, основную часть которой составляет арифметический материал. Наиболее удачно по этой программе проходит обучение вычислительным приемам, где четко просматривается структура отработки каждого вычислительного приема. Но недостаточное внимание уделяется заданиям творческого характера, логическим задачам, заданиям на классификацию, комбинаторным заданиям и т. д.

Э.Ш., учитель математики высшей категории (школа №19), стаж работы 22 года. Работаю по учебной программе Н.Я. Виленкина и др. Работать по учебнику Н.Я. Виленкина интересно и увлекательно. Основной материал учебника осуществляет обязательный уровень обучения и включает подавляющую часть объема формируемых умений. Задания направлены на расширение кругозора учеников. Наличие дополнительного материала делает учебник, на мой взгляд, интересней, а главное – позволяет учителю лучше реализовать важный принцип индивидуализации обучения. Однако для закрепления темы с десятичными дробями отводится недостаточное количество времени.

Е.Б., учитель высшей категории (школа №75), стаж работы 15 лет. Работаю по учебнику Н. Б. Истоминой. В предлагаемых учебниках задачи на моделирование вызывают большой интерес у учащихся, особенно если они в начальной школе обучались по той же программе. Школьники с интересом воспринимают задачи практического содержания, позволяющие показать тесную взаимосвязь теории и практики. Учащиеся с увлечением наблюдают, как из практической задачи возникает теоретическая и как чисто теоретической задаче можно придать практическую форму.

Анализ проведенного анкетирования выявил prerogative программ развивающего обучения, не расширяющих объем содержания обучения, а осознанно формирующих традиционный круг понятий для начальной школы особым построением разделов и тем курса математики, использованием таких приемов и методов в обучении, которые позволяют не только совершенствовать отдельные умения школьников, но и закладывают основы их учебной самостоятельности, развивают кругозор и математическое мышление.

В рамках эксперимента в исследовании принимали участие учащиеся четвертых классов г. Оренбурга и Оренбургской области, обучающиеся по программам «Школа России», «Гармония», по системе Л.В. Занкова. В качестве основного метода диагностики для этой части опытно-экспериментальной работы мы использовали тестирование. Школьники получили тестовые задания, состоящие из 32 упражнений по всему курсу начальной школы. Задания с 1 по 20 соответствуют уровню обязательного минимума начальной школы, что составляет 62,5 % тестовых заданий; задания с 21 по 26 – задания творческого характера (18,7%); с27 по 32 – нестандартные задания и задачи (18,7%).

Время выполнения работы 45-50 минут (урок).

В таблице 1 отражено качество математической подготовки выпускников начальной школы, обучающихся по различным программам начальной школы.

Таблица 1.

Сводная таблица качества математической подготовки выпускников начальной школы по различным программам

| Программа | Количество учащихся | Качество математической подготовки учащихся | |
|----------------|---------------------|---|----|
| | | количество | % |
| «Школа России» | 265 | 175 | 66 |

| | | | |
|-----------------------|-----|-----|----|
| «Гармония» | 695 | 574 | 72 |
| Система Л. В. Занкова | 173 | 149 | 70 |

Данные таблиц показывают, что качество математической подготовки выпускников начальной школы составляют от 66% до 72%. С заданием с 1 по 20 (соответствующие обязательному уровню) справились 95% выпускников; с заданиями творческого характера 63,1%; 13% справились с нестандартными заданиями. Причем с заданиями творческого характера справились соответственно 58,3% («Школа России»), 61,4% («Гармония»), 67,8% (система Л. В. Занкова), и нестандартными заданиями – 8,8%, 15,4%, 16,3% соответственно.

Данные таблицы позволили нам предположить, что существенных различий в качестве математической подготовки по математике между учащимися обучающихся по различным программам нет, что подтвердилось в результате статистической обработки результатов проведенного нами данного этапа эксперимента.

Из 1133 протестированных учащихся начальной школы в дальнейшем эксперименте приняло участие 695 выпускников начальной школы, обучавшихся по программе «Гармония» (учебники Н.Б. Истоминой) в начальной школе. Обучение в 5-6 классах, они продолжили по следующим программам (табл. 2).

Таблица 2.

Распределение выпускников начальной школы по различным программам обучения в основной школе

| Программа начальной школы | Количество учащихся 4 класса | Качество математической подготовки учащихся 4 класса | Авторы учебников математики в 5 классе | Количество учащихся, обучающихся по данной программе | Качество математической подготовки учащихся 5 класса | |
|---------------------------|------------------------------|--|--|--|--|----|
| | | | | | количество | % |
| «Гармония» | 695 | 72 | Н.Я. Виленкин | 194 | 118 | 61 |
| | | | А.Г. Мордкович | 86 | 62 | 72 |
| | | | Г.В. Дорофеев | 140 | 92 | 66 |
| | | | Н.Б. Истомина | 275 | 203 | 74 |

Критерии оценивания аналогичны этапу констатации. Результаты второго и третьего этапов тестирования представлены в таблице № 3.

Таблица 3.

Сводная таблица качества математической подготовки учащихся 5 класса

| Программа начальной школы | Математика 5 класса | Количество учащихся | Качество математической подготовки |
|---------------------------|---------------------|---------------------|------------------------------------|
| «Гармония» | Н.Я. Виленкин | 194 | 61% |
| «Гармония» | А.Г. Мордкович | 86 | 72% |
| «Гармония» | Г.В. Дорофеев | 140 | 66% |
| «Гармония» | Н.Б. Истомина | 275 | 74% |

Из таблицы 5 видно, что наиболее высокое качество математической подготовки показали учащиеся 5 классов, продолжившие обучение по учебникам Н.Б. Истоминой (5-6 классы) – (74%), а также по учебникам А.Г. Мордковича – (72%). Качество математической подготовки на начало 5 класса составило в среднем 69,6%, что на 2,4% ниже соответствующих показателей конца 4 класса. И третий контрольный срез (май 5 класса) показывает качество 70,2%, что практически соответствует качеству математической подготовки 4 класса. Если рассмотреть полученные показатели качества математической подготовки отдельно по различным программам, то получаем следующие данные:

- «Гармония» (4 класс) – Истомина Н.Б. (5-6 классы) – 74%;
- «Гармония» (4 класс) – Мордкович А.Г. (5-6 классы) – 72%;
- «Гармония» (4 класс) – Виленкин Н.Я. (5-6 классы) – 61%;
- «Гармония» (4 класс) – Дорофеев Г.В. (5-6 классы) – 65,6%.

Это свидетельствует о том, что наибольшую эффективность в обучении математике в переходный период дает использование программ «Гармония» - Н.Б. Истомина, а также «Гармония» - А.Г. Мордкович.

Обеспечение преемственности означает работу на потребителя, то есть на получение результатов, которые удовлетворяют педагогов последующей ступени. Критерии удовлетворенности разных потребителей настолько отличаются друг от друга, что становится весьма проблематичной разработка единых стандартов для оценки качества обучения. Естественно возникает вопрос о возможности количественной оценки преемственности обучения. В педагогических исследованиях до недавнего времени это считалось невозможным, но в технике подобные ситуации возникали уже давно и описывались в терминах теории надежности. Под надежностью конструкции или ее детали в технике

понимается вероятность безотказной работы в течение определенного времени. Если провести аналогию, то, по мнению В.Н. Зайцева, под надежностью обучения следует понимать сохранение качества обучения. Допустим, качество обучения пятиклассников составило 60%, а в конце шестого класса только 40%, значит, надежность обучения в шестом классе составила $H_6=40:60=0,66$. Аналогично можно определять надежность работы ступеней. Следует отметить, что надежность детали в технике всегда меньше единицы, а в педагогике надежность обучения может быть и больше единицы - если произойдет качественное улучшение учащихся в классе.

Таким образом, количественная оценка преемственности может быть проведена по качеству обучения и по его сохранению. Возможна также и разностная оценка изменения качества, то есть оценка его потерь.

Все ступени обучения зависят друг от друга: от качества дошкольной подготовки зависит результат работы начальной школы, от успешности обучения в начальной школе зависит результат обучения в основной школе.

Для оценки реального состояния преемственности обучения мы оценили надежность обучения учащихся 5 классов школ г. Оренбурга и Оренбургской области по различным программам. Надежность обучения составило:

- «Гармония» – Н.Б. Истомина – $H_5 - 1,0$
- «Гармония» - Н.Я. Виленкин – $H_5 - 0,84$
- «Гармония» - Г.В. Дорофеев – $H_5 - 0,91$
- «Гармония» - А.Г. Мордкович – $H_5 - 1$.

Результаты обучения пятиклассников сопоставлялись с их же результатами по окончании начальной школы. Только при таком сравнительном анализе появляется возможность рассматривать преемственность как согласование между «выходом» одной педагогической системы и «входом» другой, учитывающее возможности развития и саморазвития личности. Такое понимание преемственной связи между четвертым и пятыми классами предусматривает опору учителей, работающих в пятых классах, на достигнутый ребенком уровень развития, на знания, опыт выпускников школы первой ступени. При таком подходе учителя начальных классов в своей работе должны ориентироваться на те требования, которые будут предъявлены детям в пятых классах.

Общность понимания законов развития, психофизиологических особенностей и возможностей учащихся при переходе выпускников начальной школы в пятые классы должны обеспечить преемственность целей и задач педагогического процесса. Сравнительный анализ, проведенный в 2010 – 2011 учебном году в целом по школам города Оренбурга и области выявил значительное ухудшение результатов обучения: при переходе в основную школу из 55 процентов учащихся, успешно окончивших начальную школу, только 40 процентов закончили пятый класс на «4» и «5».

Более того, практика выявила необходимость сравнения итоговых результатов обучения учащихся четвертого класса с результатами их обучения в первой четверти пятого класса, так как только в этом случае выявляется реальный уровень снижения качества обучения. Но если выявлять динамику успешного обучения только по четвертям учебного года, то складывается иллюзия благополучного положения, так как, как правило, результаты последующей четверти выше предыдущей, и процент потерь хорошистов при сравнении итоговых результатов за год значительно сокращается.

Проблема нарушения преемственности между начальной и основной школой актуальна для многих школ различных регионов России. Выявленная педагогическая закономерность значительного ухудшения результатов обучения при переходе из четвертых в пятые классы определила основные аспекты нарушения преемственности в обучении математике при переходе из начальной в основную школу:

– недостаточная подготовка учащихся IV классов к сознательному усвоению систематического курса в основной школе;

– несогласованность учебников математики начальной школы и учебников основной школы;

– разобщенность в работе учителей начальной и основной школы;

Решение проблемы преемственности обучения в начальной и основной школе с целью сохранения качественного уровня выполнения образовательных стандартов выпускниками начальных классов и основной школы предполагает следующие пути решения проблемы:

– введение в начальной школе активных методов обучения, стимулирующих формирование общеучебных умений и навыков;

– введение согласованных образовательных стандартов на смежных ступенях обучения.

– внутрипредметные связи в содержательно-методических линиях курса математики;

– последовательность в трактовках основных понятий курса 1-6, в использовании единой терминологии и символики;

- сформированность основных общеучебных умений и навыков, необходимых для дальнейшего изучения курса алгебры;
- целесообразность и правомерность требований к уровню математической подготовки учащихся на отдельных этапах обучения;
- единой структурой и принципами построения учебных пособий.

Анализ проблемы преемственности в обучении математике в начальной и основной школе показывает, что она остается в настоящее время одной из самых актуальных и требующих дальнейших исследований, особенно в плане введения в школы альтернативных программ и учебников.

The analysis of a problem of succession in training to the mathematician at elementary and basic school shows that it remains now to one of the most actual and demanding further researches. Addressing to a problem of succession of various stages of education within the limits of a comprehensive school, the author shows that most sharply it costs in transition of pupils from elementary in the basic school.

The key words: succession in educational process, mathematical preparation, abilities.

Список литературы

- 1.Бологов, В.А. Система оценки качества российского образования // Педагогика. 2006. №1. С.22-31.
- 2.Громова Т. Критерии и оценки качества образования // Директор школы. 2006. № 5. С. 32-39.
- 3.Зайцев В. Мониторинг как способ управления качеством образования // Народное образование. 2002. №9. С.83-92.
- 4.Субетто А.И. Качество непрерывного образования в Российской Федерации: состояние, тенденции, проблемы и перспективы (опыт мониторинга). СПб. М., 2000. 135 с.

Об авторе

Мендыгалиева А. К. - кандидат педагогических наук, доцент,заведующий кафедрой теории и методики начального и дошкольного образования Оренбургского государственного педагогического университета, TiMNiDO@yandex.ru

УДК 371.4

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ИНТЕГРАТИВНОГО ПОКАЗАТЕЛЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Р.В. Степанец

В статье исследуется содержание, структура и функции экологической компетентности как интегративного показателя экологической культуры личности.

Ключевые слова: интеграция, экологическая компетентность, экологическая культура личности.

По мнению ряда исследователей (О.Д. Арефьева, Ф.С. Гайнуллова, С.Н. Глазачев, В.А. Даниленкова, Е.Н. Дзятковская, Д.С. Ермаков, Н.Ф. Казакова, А.А. Макоедова, А.И. Новик-Качан, Л.В. Панфилова, Г.А. Папуткова, Л.Е. Пистунова, Г.П. Сикорская, Н.В. Скалон, Е.А. Томаков, Ю.А. Шаронова, Е.А. Шульпина и др.) экологическая компетентность может выступать в качестве интегративного показателя сформированности экологической культуры личности; служить системообразующим элементом экологического образования, что позволит в полной мере использовать экологические, педагогические, психологические принципы и закономерности формирования экологического сознания, и становления экологической культуры человека, соответствующие целям устойчивого развития.

Исходя из анализа философской, психолого-педагогической, научной, научно-методической литературы, экологическую культуру личности мы рассматриваем как сложное интегративное образование, включающее экологические знания, экологическое сознание, экологическое мышление, экологическое мировоззрение, экологически ориентированную деятельность и поведение, отражающие опыт взаимодействия с окружающей средой (природной, социальной, культурной, образовательной и др.), а так же сформированную на их основе экологическую компетентность.

В этом отношении важно подчеркнуть, что в документах международного проекта «Определение и отбор компетенций» [DeSeCo, 2002 г.] признаётся необходимость определения образовательных компетенций, в том числе и экологических, исходя из общего видения мирового будущего, которое должно опираться на базовые принципы прав человека, демократические ценности и цели, связанные с устойчивым развитием (то есть на интеграцию защиты окружающей среды, экономического благополучия и социальной справедливости).

В связи с этим следует отметить, что феномен «интеграция», возникший как следствие все более настоятельно проявлявшей себя на протяжении веков потребности в связности и объединенности содержания образования, вначале был обозначен понятием «концентрация», в последующем данное понятие претерпевает целый ряд изменений, это нашло отражение в понятийно-терминологическом аппарате дидактики: «система концентров», «ассоциация – взаимопомощь предметов», «корреляция», «комплексный метод», «комплексирование», «система межпредметных связей» и, наконец, «интеграция» [2, 7].

Такие понятия как «интеграция», «интегральный», «интегратизм», уже давно и прочно вошли в научный оборот современной педагогики, поскольку отражают ее нацеленность на разработку теории систем и системного подхода.

Мы согласны с В.А. Сластениным, что интеграция – это не объединение произвольного множества элементов, связанных ситуативно, а переход количества в качество; это внутренне взаимосвязанная и взаимообусловленная целостность, обладающая свойствами, отсутствующими у составляющих ее компонентов; открытие новых связей и отношений между компонентами путем включения в новые системы связей [16].

По мнению Л.М. Перминовой, Е.Н. Селиверстовой, придание интеграции статуса принципа обеспечивает этому понятию фундаментальный характер и вполне соответствует новой стратегии образования и общей гуманистической линии развития современного образования [13, 14, 15].

Сегодня нельзя не признать, что интеграционные тенденции в современном экологическом образовании становятся доминирующим условием успешности процесса формирования экологической компетентности как интегративного показателя экологической культуры личности и даже более того – своеобразным императивом, без выполнения которого невозможно полноценное формирование экологической культуры личности [17, 18].

В этом отношении существенно, что компетентностный подход, по утверждению О.Д. Арефьевой, призван служить основой для интеграционных тенденций в экологическом образовании, которое должно обеспечить не только междисциплинарный синтез естественных, гуманитарных и технических знаний, но также переход от констатации экологических проблем к их решению. Однако сущность экологической компетентности при этом не рассматривается [1].

Анализ результатов психолого-педагогических исследований позволяет выделить ряд содержательных характеристик, структуру и функции экологической компетентности, которая предполагает соблюдение экологического императива в поиске процедур разрешения экологических проблем, и в их применении.

Нельзя не согласиться с утверждением Т.С. Бакирова в том, что экологическая компетентность может выступать в качестве интегративного показателя сформированности экологической культуры старшеклассников, как наличие целостного взгляда на взаимоотношения человека, общества и биосферы, системы естественнонаучных знаний и практических умений, сформировавшейся потребности и привычки использовать их в повседневной и профессиональной деятельности, включение индивидом экологической составляющей в систему его морально-эстетических ценностей.

Следует подчеркнуть, что Т.С. Бакиров предлагает строить модель экологической компетентности учащихся от наиболее общих к частным экологическим умениям – расчленять явления на составляющие элементы; осмысливать каждую часть в связи с целым и во взаимодействии с ведущими сторонами; находить в теории идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления; правильно диагностировать экологические явления; вычленять экологическую проблему и способы ее оптимального решения. Наиболее общим является умение экологически грамотно мыслить и действовать, связанное с умением подвергать факты и явления теоретическому анализу [3].

Существенно, что при рассмотрении содержания экологической компетентности, Ю.А. Шаронова использует категорию «экологическое сознание», обращая при этом внимание, наряду с совокупностью экологических знаний, умений, навыков, опыта, необходимых для экологической деятельности, на личностные качества, составляющие основу эгоцентрического типа экологического сознания. При этом экологическая компетентность понимается как совокупность экологических знаний, умений, навыков и опыта деятельности, необходимых для преобразующей экологической деятельности, и личностных качеств, составляющих основу формирования эгоцентрического типа экологического сознания и экологической культуры личности [20].

Раскрывая проблему формирования экологической компетентности старшеклассников в природоориентированной деятельности, А.А. Макоедова отмечает, что экологическая компетентность – это личностное образование, представляющее собой единство экологической направленности личности и опыта природоориентированной деятельности в качестве её субъекта. Для формирования экологической компетентности важен и обязателен фактор непосредственного включения в экологиче-

скую деятельность. При этом экологическая деятельность понимается лишь как природоориентированная, направленная на природу, то есть лишь на один из трех компонентов окружающей среды (наряду с обществом и экономикой) согласно концепции устойчивого развития. А.А. Макоедова выделяет в качестве основных аспектов экологической компетентности следующие: когнитивный (владение экологическими знаниями, умение предвидеть последствия действий в окружающей среде, способность к прогнозированию); операциональный (навыки природоохранной, природосберегающей и созидательной экологической деятельности; применение экологических знаний на практике, в повседневной жизни); мотивационно-потребностный (экологическая направленность личности, наличие экологических установок, стремление к гармонии с природой, потребность в ее охране, стремление к практической экологической работе); ценностно-смысловой (субъектное отношение к природе, ценность природы, её красоты и сохранения как ведущего смысла собственного существования). При этом центральное место отводится когнитивной составляющей [9].

В работе Н.Ф. Казаковой понятия «экологическая компетенция» и «экологическая компетентность» формально разделяются, хотя содержательно практически тождественны: под первым понимается способность личности к экологической деятельности, основанная на знаниях, умениях и навыках, под вторым – интегрированная способность, состоящая из ценностно-мотивационного, когнитивного, деятельностно-практического компонентов, составляющих основу для формирования экологической культуры личности [8].

На уровне профессионального образования В.А. Даниленкова предлагает рассматривать экологическую компетентность как индивидуальную характеристику степени соответствия личности требованиям экологического образования: привитие студентам экологических знаний, умений, навыков, направленных на формирование экологического сознания, мышления, мировоззрения, необходимых для общей ориентации в экологической обстановке, для устранения или ограничения экологического риска. Сообразно с этим экологическая компетентность – владение специалистом системой знаний, взглядов, убеждений, направленное на осознание своей моральной ответственности за состояние окружающей среды. Формирование экологической компетенции (по - видимому, компетенция и компетентность понимаются как синонимы) связывается с формированием экологического мировоззрения личности, готовой к жизни в условиях технологического, социального риска, умеющей создавать эффективные модели управления природными процессами с целью устранения или ограничения действия конкретных факторов, наносящих ущерб природе и здоровью человека.

Вместе с тем В.А. Даниленкова выделяет следующие структурные компоненты экологической компетентности: 1) эколого-когнитивный (система внутри- и междисциплинарных, мировоззренческих, методологических, профессиональных знаний); 2) эколого-мотивационный (мотивация, интерес к изучению экологических проблем, поиску путей их решения, любознательность, настойчивость, терпение, выдержка, умение спокойно и разумно принимать решения, самостоятельность, самодисциплина); 3) этически-социальный (философский, моральный фундамент экологической деятельности; основанные на нравственности восприятие и понимание гармонии всей окружающей среды, стремление к участию в социальной жизни; экологическая эстетика); 4) профессионально-поведенческий (анализ экологической ситуации, ее оценка, выбор и обоснование модели действия; поиск способов решения; реализация выбранного решения, сотрудничество, помощь, сознательное отношение к действию). Соответственно выделяются функции экологической компетентности: содержательно-информационная, познавательно-побудительная, мировоззренческая, управленческая [6].

Пристального внимания, несомненно, заслуживает определение экологической компетентности, данное Ф.С. Гайнулловой на основе многолетней подготовки будущих учителей начальных классов в вузе к экологическому образованию школьников. В связи с этим, следует подчеркнуть, что, рассматривая экологическую компетентность, Ф.С. Гайнуллова привлекает следующие понятия: «экологическая культура», «экологическое сознание», «экологическое поведение», «экологический менталитет» и определяет ее как целостное интегративное образование личности, отражающее готовность и подготовленность к профессиональной эколого-педагогической деятельности на мотивационно-ценностном, эмоционально-волевом, содержательно-операциональном уровнях.

Структуру экологической компетентности Ф.С. Гайнуллова представляет в виде взаимосвязи следующих подструктур: мотивационная (доминирующие мотивационные установки в отношении к природе); интеллектуальная (стиль экологического мышления, соотношение антропоцентрических и эоцентрических представлений); эмоционально-волевая (особенности субъективного эмоционального отношения к природе, рефлексивно-перцептивных процессов, саморегуляции экологического поведения); процессуальная, или предметно-практическая (своеобразие реализации экологической деятельности, а также личностных стратегий взаимодействия с природой – природоохранных, непрагматических) [4].

Исследуя проблему формирования экологической компетентности студентов как интегративного показателя их экологической культуры, А.И. Новик-Качан выделяет в качестве результата компетентности теоретическую (совокупность экологических знаний, умений, навыков) и практическую (организаторские и коммуникативные умения) готовность к экологически грамотному поведению. Содержание экологической компетентности автор связывает со следующими структурными компонентами: 1) методологическим, 2) мотивационно-ценностным, 3) познавательным-информационным, 4) прогностическим [10].

По утверждению Л.В. Панфиловой «экологическая компетентность учителя химии – это знания и опыт в области естественных наук, экологии и экологического образования, способность к деятельности по сохранению окружающей среды и признание особой ценностью экологических благ, обеспечивающих максимальную продолжительность жизни человека и минимальную его заболеваемость» [11: 111].

При этом структура экологической компетентности, как считает Л.В. Панфилова, должна включать: 1) содержательный компонент (основы естественных наук, экологии; содержание и структуру глобального экологического кризиса, основные пути выхода из него; методы решения проблем окружающей среды; основные направления государственной политики в области охраны окружающей среды); 2) деятельностный компонент (владение достижениями практического опыта в области охраны окружающей среды; умение перевести философию выживания в конкретные дела; использовать активные формы деятельности, связанные с окружающей средой); 3) личностный компонент (экологическая ответственность, основанная на общечеловеческих ценностях; глубокая осознанность общественной значимости экологического воспитания и потребность в ее осуществлении) [11].

С точки зрения нашей проблемы важно, что в исследовании Г.А. Папутковой, посвященном компетентностно-ориентированному профессионально-экологическому образованию студентов в вузе, профессионально-экологическая компетентность рассматривается как интегративная характеристика специалиста, отражающая его способность и готовность к мобильной, оперативной и эффективной реализации в профессиональной деятельности профессионально-экологических знаний, опыта на основе экологически целесообразных ценностно-мотивационных установок, универсальных способностей и личностных качеств, обеспечивающих социально, экологически и профессионально целесообразное поведение [12].

Несомненна ценность вклада С.Н. Глазачева, который представляя модель компетентности учителя в ее экологическом аспекте, включает три составляющих: 1) блок интегративных качеств личности; 2) научный блок; 3) блок умений [5].

Таким образом, анализ результатов представленных выше работ позволяет сделать следующие выводы.

Сущность понятия «экологическая компетентность», рассматривается с точки зрения различных подходов – интегративного, культурологического, личностно-ориентированного, личностно-деятельностного, проблемного.

С учетом вышесказанного, экологическую компетентность мы определяем как интегративный показатель экологической культуры личности, как интегративную характеристику личности, отражающую его осмысленную способность, потенциал и опыт в осуществлении сложных экологосообразных видов действий на основе экологически целесообразных ценностно-мотивационных установок, обеспечивающих социально и экологически целесообразное поведение, а экологическую компетенцию – как соответствующее нормативное требование к содержанию данной способности, потенциала, опыта личности. Мы полагаем, что структура экологической компетентности личности должна включать следующие компоненты: 1) потребностно-мотивационный компонент; 2) когнитивный компонент; 3) эмоционально-волевой; 4) ценностно-смысловой компонент; 5) практически-деятельностный (поведенческий) компонент. Обобщая философские, социально-экологические, психолого-педагогические представления о сущности и содержании экологической компетентности личности можно выделить следующие ее функции: биосферную, методологическую, системную, интегративную, культурную, социальную, прогностическую, практическую, функцию профессионального самоопределения, ценностно-смысловую.

Биосферная функция экологической компетенции заключается в поддержании устойчивости природных систем, что является одной из главных задач человечества.

Основу методологической функции экологической компетенции составляют взаимовлияния факторов, свойств, отношений в системе функциональной организации биосферы. При этом методология интегрирует теории, методы, средства, способы, приемы, формы организации, применяемые в процессе познания и преобразования окружающей действительности, создания целостной, синтетической, системной картины мира и определения адекватного места человека в нем.

Системная функция обеспечивает выделение экологической компетентности из сферы других образовательных компетентностей как феномена, обусловленного своим влиянием на существование удивительного явления – жизни на Земле. При этом экологическая компетентность выступает как ин-

тегральная составляющая компетентностей: общекультурной, учебно-познавательной, информационной, социально-гражданской, коммуникативной, личностного роста и самосовершенствования.

Интегративная функция. Имея сложную природу, экологическая компетентность соединяет в себе природоведческие, социально-экономические, культурологические, научно-технические, профессионально-деятельностные, личностные факторы и строит на этой основе фундамент интегративной картины мира, обеспечивающей понимание различных представлений, отдельных предметных отображений в одном целом.

Культурная функция экологической компетентности является существенным фактором формирования общей и экологической культуры школьников, направлена на самореализацию духовных возможностей, активное восприятие культурных ценностей, активизацию экологической деятельности, способствует устремлению личности к преобразованию, созданию новых видов творческих решений, к умению воплощать новые оригинальные идеи в конкретных видах деятельности, заменяя устаревшее более прогрессивным, совершенным.

Социальная функция экологической компетентности определяется социализирующей ролью экологического образования, его зависимостью от состояния и тенденций развития как природы, так и общества. Данная функция является ведущей в формировании экологического сознания личности, которое определяет цели, содержание, способы, формы, критерии оценки результата экологической деятельности в биосфере и техносфере.

Прогностическая функция экологической компетентности призвана указать ориентиры жизнедеятельности человека в динамичных и многофакторных условиях современного меняющегося мира. Разработка прогнозов служит основой для моделирования социо-эколого-экономических процессов, научно обоснованного содержания экологической деятельности и способов ее реализации на уровне как человечества в целом, так и отдельной личности, в том числе учащихся.

Практическая функция экологической компетентности обеспечивает связь обучения с жизнью, формирование экологической культуры личности в процессе экологической деятельности.

Функция профессионального самоопределения обеспечивается необходимостью знакомства школьников в процессе экологического образования со спецификой и видами профессиональной экологической деятельности в области охраны природы, защиты окружающей среды, природопользования, управления природными ресурсами, экологической науки, образования, культуры.

Ценностно-смысловая функция экологической компетентности раскрывает зависимость мотивов, целей, содержания, способов экологической деятельности от мировоззренческих взглядов и позиций, устанавливает взаимосвязи между обучением и поведением в природе, обеспечивает формирование ценностных ориентации в контексте экологического императива.

Итак, содержание, структура и многофункциональность экологической компетентности, наряду с надпредметностью, междисциплинарностью и многомерностью, подчеркивают ее ключевой характер, общеобразовательное значение и диагностическую роль как интегративного показателя экологической культуры личности. [19].

The article studies notion, structure and functions of the ecological competence as the integrative index of the personal ecological culture.

Key words: *integration, ecological competence, personal ecological culture.*

Список литературы

1. Арефьева О.Д. Компетентностно-деятельностный подход к обеспечению преемственности непрерывного экологического образования: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Владивосток, 2004. 24 с.
2. Ахлибинский Б.А. Категориальный аспект понятия интеграции / Б.А.Ахлибинский // Диалектика как основа интеграции научного знания. Под ред. А.А.Королькова. Л.: Изд. ЛГУ, 1984. С.50-60.
3. Бакиров Т.С. Оптимизация процесса формирования экологической культуры старшеклассников: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2006. 26 с.
4. Гайнуллова Ф.С. Формирование экологической компетентности у будущих учителей начальных классов в условиях вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2004. 163 с.
5. Глазачев С.Н. Экологическая культура учителя. М.: Сов. писатель, 1998. 432с.
6. Даниленкова В.А. Формирование экологической компетенции у студентов технического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2005. 122 с.
7. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования / А.Я.Данилюк. Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та. 2000. 440 с.
8. Казакова Н.Ф. Формирование компетенции старшеклассников в сфере экологического об-

разования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ижевск, 2004. 185 с.

9. Макоедова А.А. Формирование экологической компетентности старшеклассников в природоориентированной деятельности гимназии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2007. 238 с.

10. Новик-Качан А.И. Формирование экологической компетентности студентов в системе дополнительной квалификации «преподаватель»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2005. 196 с.

11. Панфилова Л.В. Формирование экологической компетентности в процессе профессиональной подготовки учителя химии: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Тольятти, 2002. 481 с.

12. Папуткова Г.А. Компетентностно-ориентированное профессиональное экологическое образование студентов в вузе: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Н. Новгород, 2008. 51 с.

13. Перминова Л.М., Селиверстова Е.Н. Дидактика на рубеже эпох (XX - XXI вв) / Л.М.Перминова, Е.Н.Селиверстова. Владимир: ВГГУ, 2010. 428 с.

14. Селиверстова Е.Н. Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания / Е.Н.Селиверстова. Владимир: ВГГУ, 2009. 232 с.

15. Селиверстова Е.Н. Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации: монография / Е.Н.Селиверстова. Владимир: ВГПУ, 2006. 218 с.

16. Слостенин В.А. Основные тенденции развития современной образовательной политики в Российской Федерации / В.А.Слостенин // Педагогическое образование и наука. 2005. № 3. С.20-27.

17. Степанец Р.В. Интегративный подход к развитию экологического образования школьников / Р.В.Степанец // Вестник Брянского государственного университета. 2011. № 1. С.326-333.

18. Степанец Р.В. Императив интеграции как основа формирования экологической культуры личности / Р.В.Степанец // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. – 2011. № 8 (27). С.116- 333.

19. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М.: Мир книги, 2001. 100с.

20. Шаронова Ю.А. Педагогические условия формирования экологической компетентности сельских школьников в системе дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ульяновск, 2006. 263 с.

Об авторе

Степанец Р. В. – кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых». E-mail: pedagog@vlsu.ru, asmirnova@vlsu.ru, raisa.stepanetz@yandex.ru

УДК-744(075.32)

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ

И.А. Тараненко

В статье раскрыта специфика обучения английскому языку делового общения в экономическом вузе с точки зрения компетентностного и контекстного подходов в образовании. Приводятся различные классификации языков для специальных целей, к которым относят деловой английский язык, и подчеркивается разница обучения взрослых, уже работающих людей и студентов, не имеющих опыта профессиональной деятельности. Отмечается, что кроме обучения лингвистической компетенции, внимания заслуживают дискурсивная, межкультурная, социальная компетенции, а также профессионально значимые личностные качества обучающихся.

Ключевые слова: деловое общение, лингвистическая компетенция, дискурсивная компетенция, межкультурная компетенция, социальная компетенция, личностные качества

Так как в международном бизнесе в качестве рабочего языка принят английский, одной из самых важных дисциплин для изучения в экономическом вузе является «Деловой английский» или, как это звучит на английском, «Business English». Знание языка может понадобиться для установления контактов с зарубежными партнерами, сотрудничества с ними, участия в международных выставках и конференциях, общения с иноязычными коллегами по работе, получения информации и т.д.

В международной лингвистической практике деловой английский принято рассматривать в контексте направления «Языки для специальных целей (*Languages for Specific Purposes – LSP*)», или более узко – «Английский язык для специальных целей (*English for Specific Purposes – ESP*)».

История языков для специальных целей насчитывает тысячи лет и берет свое начало еще со времен Римской и Греческой империй. Само же направление ESP возникло только в 1960-е годы в ответ на растущую потребность в улучшении коммуникации между развитыми и развивающимися странами [7].

Годы после Второй Мировой войны стали свидетелями бума деловой и научной активности на международном уровне, вследствие чего возникла потребность в международном языке, а соответственно и в курсах английского языка для специальных целей. По ряду причин, в том числе и благодаря экономической мощи США, международным языком стал английский.

Примерно в эти же годы в языкознании стали появляться новые идеи, которые были сосредоточены не на правилах грамматики, как раньше, а на исследовании способов использования языка в реальных ситуациях общения, исходя из чего, было предложено исследовать контекст общения, а результаты этих исследований считать основой для будущих программ. Развитию ESP способствовали также разработки в педагогической психологии, акцентирующие внимание на интересах и личности обучающегося в образовательном процессе (лично-ориентированный подход).

В зарубежной научной литературе существует ряд классификаций ESP. Одними из первых классификацию ESP предложили Т. Хатчинсон и А. Уотерз в 1987 году (рис. 1), которая представлена в виде дерева, где ESP противопоставляется общему английскому – General English [17]. ESP, в свою очередь, делится на английский для науки и технологии (EST), английский для бизнеса и экономики (EBE) и английский для общественных наук (ESS). Каждая из этих областей расходится на две одинаковые ветви – английский для профессиональных целей (EOP) и английский для академических целей (EAP). На вершине "дерева" находятся еще шесть областей: к EST относятся английский для медицинских исследований – English for Medical Studies и английский для техников – English for Technicians, к EBE – английский для экономики – English for Economics, а также английский для секретарей – English for Secretaries, и, наконец, к ESS относятся английский для психологии – English for Psychology и английский для преподавания – English for Teaching.

Таким образом, в соответствии с настоящей классификацией деловой английский язык делится на английский для экономики, который изучается для академических целей, и английский для секретарей, изучающийся для профессиональных целей.

Робинсон [13] приводит классификацию ESP, также выраженную схемой в виде дерева, исходя из критерия опыта работы изучающих ESP (рис. 2).

По этой схеме можно видеть, что язык для специальных целей будет разным для обучающихся с разным опытом работы по той или иной специальности. Так, например, студентам-первокурсникам могут быть не понятны многие специальные термины, вследствие чего может потребоваться дополнительное объяснение.

Еще на одну типичную схему ESP ссылаются Т. Дадли-Эванс и М. Джо Сент-Джон [14] (рис. 3)

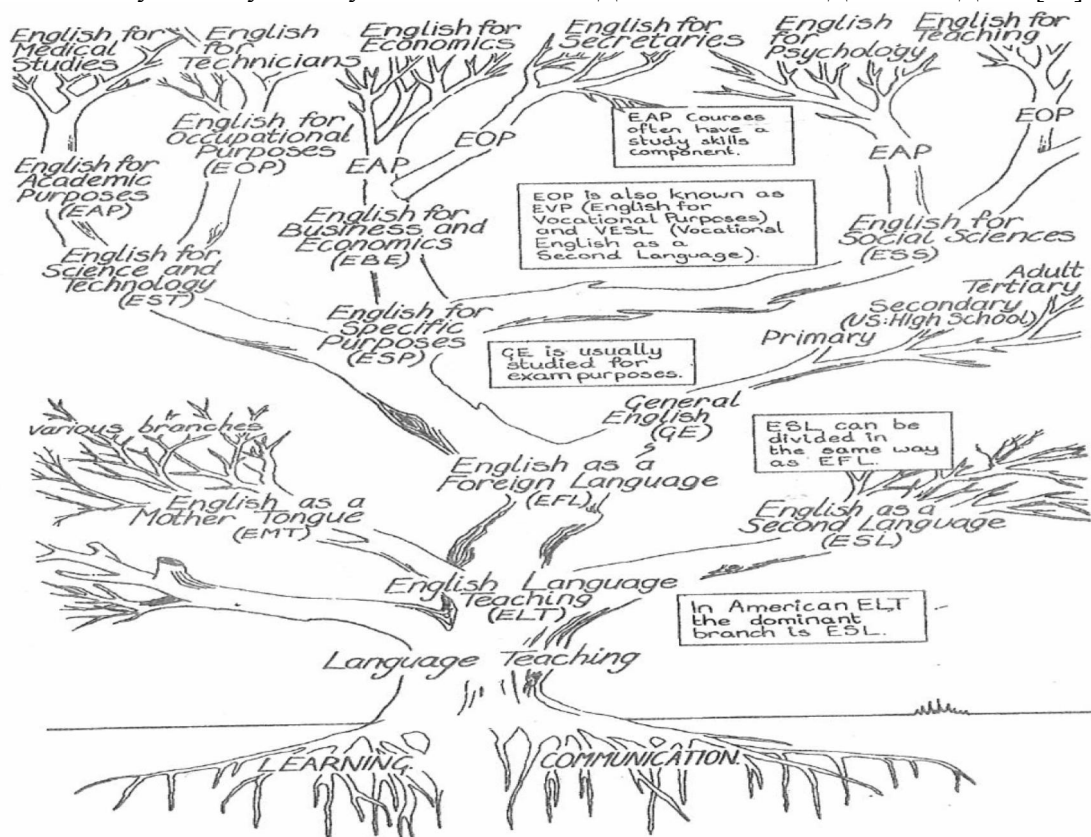


Рис. 1. Дерево преподавания английского языка

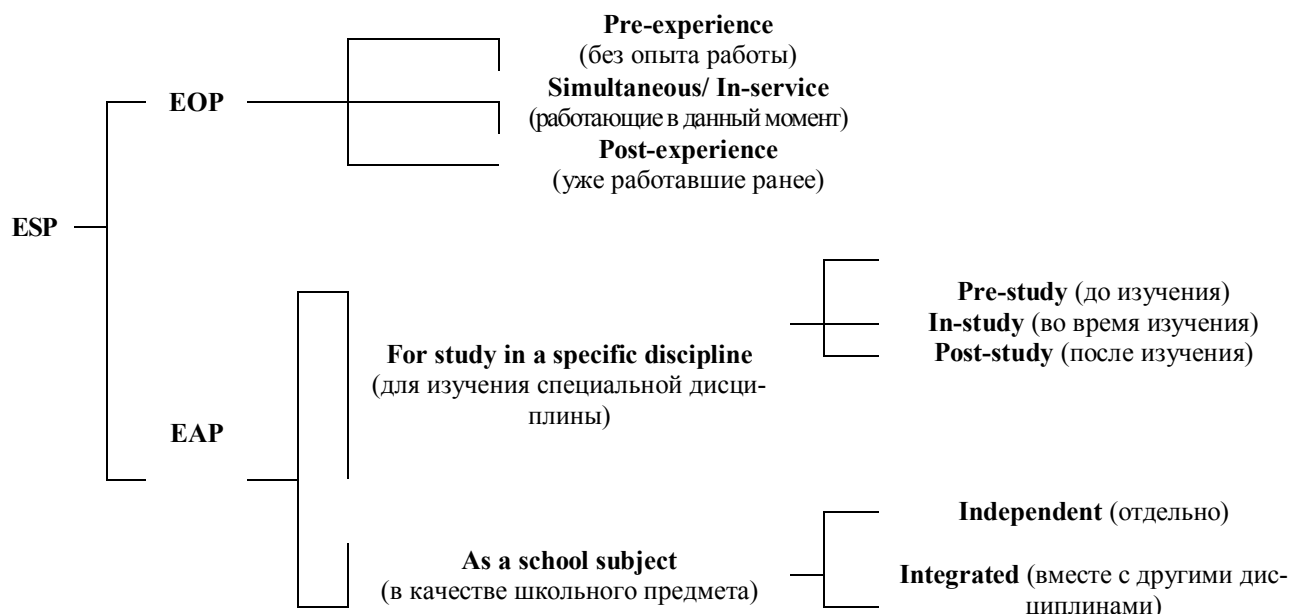


Рис. 2. Классификация ESP по критерию опыта

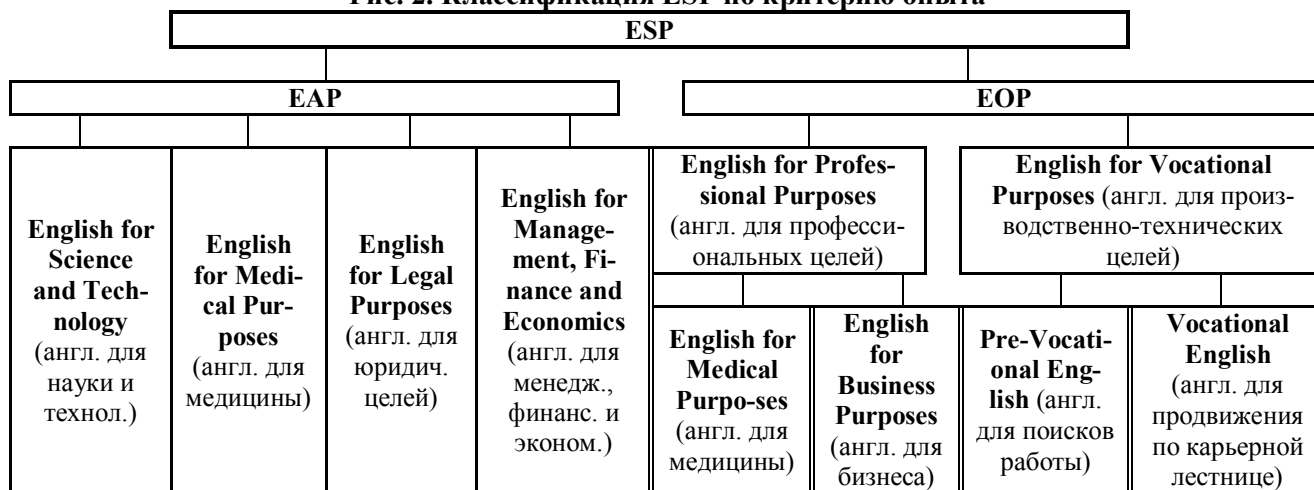


Рис. 3. Классификация ESP по критерию профессиональной сферы

В настоящей классификации деловой английский находится в категории EOP (английский язык для профессиональных целей). В данном случае слова professional, occupational и vocational не являются синонимами. Если термин occupational – понятие более общее, включающее два других термина, то слово “professional” относится к административным, медицинским, юридическим и деловым целям, в то время, как термин “vocational” относится к поискам работы и продвижения по карьерной лестнице.

Использование классификаций в виде дерева не дают полного представления о природе различных видов английского языка для специальных целей, так как не демонстрируют области пересечения, например, EAP, EBP или общего английского языка, ведь деловой английский, как известно, наряду со специальной лексикой, содержит еще и большое количество нейтральных слов, присущих общему английскому языку. Т. Дадли-Эванс и М. Джо Сент-Джон предлагают еще одну классификацию в виде континуума или горизонтальной оси координат с пятью позициями (рис. 4). По мере удаления от центра специфика языка становится уже.

| GENERAL (общий) | | | | SPECIFIC (специальный) | |
|--|---|--|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| English for Beginners (англ. для начинающих) | Intermediate to advanced EGP courses with a focus on particular skills (курсы общего англ. языка для среднего и продвинутого уровней) | EGAP/EGBP courses based on common core language and skills not related to specific disciplines or professions (курсы общ. англ. языка для академических) | Courses for broad disciplinary or professional areas (курсы для широких дисциплинарных и профессиональных областей) | 1) An academic support course related to a particular academic course (дополнительный языковой курс к определенному учебному курсу) 2) One-to-one work with business people (занятия с | |

с упором на от-
дельные навыки)

целей или бизнеса)

бизнесменами один на
один)

Рис. 4. Континуум курсов английского языка

Подытоживая, следует сказать, что деловой английский язык трактуется в разных классификациях по-разному, и, тем не менее, всегда находится в рамках ESP. Это происходит по нескольким причинам. Во-первых, перед обучением деловому английскому так же, как и другим вариантам ESP, проводится анализ потребностей, на основании которых создается программа, и подбираются соответствующие материалы. Во-вторых, для делового английского языка так же характерны определенные виды ситуаций общения в специальном контексте. От других же вариантов ESP деловой английский язык отличается тем, что представляет собой сочетание специального содержания, относящегося к определенной сфере профессиональной деятельности, и общего содержания, имеющего отношение к простому умению общаться, хотя и в деловом контексте [15].

Кроме того, говоря о видах английского языка для специальных целей и деловом английском языке, стоит сказать, что деловой английский язык бывает как общим – General Business English, который, как правило, изучается в вузах студентами разных специальностей, так и специальный – Special Business English. Существуют, например, курсы английского языка для бухгалтеров, менеджеров, финансистов, секретарей и т.д.

Специфика преподавания делового английского языка состоит также и в том, что преподаватель должен быть не только экспертом в области языка, но и ориентироваться в мире бизнеса. Иногда преподаватели делового английского языка называют себя инструкторами или консультантами, так как их работа заключается не столько в том, чтобы научить говорить на иностранном языке, сколько в том, чтобы научить выполнять определенные функции, в широком смысле слова – вести бизнес с помощью иностранного языка. Таким образом, обучение деловому английскому языку ориентировано на содержание будущей профессиональной деятельности и осуществляется в рамках контекстного подхода, основное назначение которого – создание условий для трансформации учебно-познавательной деятельности в «квазипрофессиональную» [4].

Наряду с контекстным подходом не менее важным является подход компетентностный, требующий ориентации образовательного процесса на достижение определенных компетенций, зафиксированных в модели выпускника. Компетенции представляют сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия.

Э. Френдо выделяет три ключевых компонента, которыми должны овладеть обучающиеся деловому английскому языку, это лингвистическая компетенция, дискурсивная компетенция и межкультурная компетенция [16].

Лингвистическая компетенция заключается в грамотном использовании основных элементов языка – лексики, грамматики, фонетики и т. д. Лингвистическую компетенцию можно разделить на такие составляющие как говорение, письмо, чтение, фонетические, лексические и грамматические навыки, а также навыки аудирования. С. Донна относит к «сферам речевой деятельности» (performance areas) общение с зарубежными клиентами, коллегами по работе или гостями, телефонные звонки, презентации, собрания и переговоры. [13]. Э. Френдо к этому перечню добавляет светский разговор, который необходим для того, чтобы завести и поддержать беседу. К навыкам письма относятся навыки составления деловых писем и документов, а также навыки составления резюме.

Дискурсивная компетенция относится к умению правильно использовать язык в разных контекстах. Известно три основных определения дискурса:

- 1) связанный текст в совокупности с экстралингвистическими (прагматическими, социокультурными, психологическими и др.) факторами;
- 2) текст, взятый в событийном аспекте;
- 3) речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах) [9].

Деловой дискурс относится к ситуациям делового общения.

Межкультурная компетенция относится к умению понимать и правильно относиться к различным аспектам другой культуры во избежание затруднений в коммуникации. И.И. Халеева считает, что «Межкультурная коммуникация – это совокупность специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным культурам и языкам, осознающих тот факт, что каждый из них является «другим», и понимающих некую «чужеродность», «инаковость» своего партнера по общению» [5, с. 9].

Вышеназванные компетенции можно рассматривать как структурные компоненты одной – *иноязычной компетенции делового общения*. Стоит также отметить, что методические пособия зару-

бежных авторов рассчитаны в основном на обучение взрослых, уже работающих людей, которых не предполагается ни воспитывать, ни развивать. Мы же имеем дело со студентами, испытывающими потребность в самоопределении, в том числе и профессиональном, в силу своего возраста и отсутствия жизненного опыта, а тем более опыта работы. Поэтому мы считаем целесообразным затронуть вопрос связи обучения с развитием.

Существуют разные точки зрения на то, как связаны обучение и развитие. Ж. Пиаже, У. Джеймс и З. Фрейд, например, рассматривают обучение и развитие как два независимых друг от друга процесса. Мы же придерживаемся точки зрения тех, кто считает, что обучение – это необходимая форма психического развития (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.).

Б.Б. Айсмонтас выделяет следующие основные линии психического развития в учебном процессе: развитие познавательной сферы (интеллекта, механизмов сознания), развитие личности (направленность, эмоции, ценности), развитие психологической структуры деятельности (цели, мотивы, их соотношение, способы, средства). Познавательная сфера развивается под влиянием обучения по линии усложнения мыслительной деятельности и формирования целостной структуры интеллекта. В процессе обучения развивается эмоциональная направленность, система отношений, ценностей, установок, образ «Я» и самооценка. Психологическая структура деятельности развивается в логике изменения соотношения между мотивами и целями, усложнения операциональной стороны деятельности [1].

Таким образом, в случае, когда мы имеем дело с обучением подрастающего поколения, учитывать только те компетенции, которые предлагают зарубежные авторы, явно не достаточно. Для поиска ответа на вопрос, какие компетенции еще следует принимать во внимание преподавателям делового английского языка, обратимся к компетентностным моделям выпускников вузов, делающим ставки на развитие личностных качеств.

В научных публикациях представлены различные компетентностные модели специалистов. В.Д. Шадриков предлагает модель специалиста, в которую входят три группы компетенций: 1) *социально-личностные*, относящиеся к человеку как индивиду, субъекту деятельности и личности, определяющие его взаимодействие с людьми и относящиеся к умению учиться; 2) *общепрофессиональные* как общие для широкого круга профессий: информационные, управленческие, организационные, проекторочные и др.; 3) *специальные* или *профессионально-функциональные* знания и умения [12; с. 28].

По мнению В.П. Колесова, современный взгляд на обучение направлен на решение триединой задачи для каждого обучающегося: учиться «быть», учиться «знать» и учиться «делать». Итогом усилий «учиться быть» выступают *личностные компетенции* и *компетенции межличностного общения*. Итогом усилий по приобретению знаний выступают *общие знаниевые* и *знаниевые профессиональные компетенции*. «Учиться делать» подразумевает приобретение *общих деятельностных компетенций профессионального характера* [8; с. 22].

В.И. Байденко предлагает такие составляющие модели выпускника, как *общие, профессиональные и академические* [3].

Разработчики ГОС ВПО третьего поколения делят все компетенции на две группы: *общие* и *профессиональные*. К общим компетенциям относятся *фундаментальные*, включающие базовые знания в области гуманитарных и социально-экономических наук; *социально-личностные* и *коммуникативные*; *организационно-управленческие*. К профессиональным компетенциям отнесены *базовые общепрофессиональные знания* в избранной сфере деятельности и *профессионально профилированные знания* в соответствии со специализацией выпускника [11].

Общие компетенции составляют ядро модели выпускника любого вуза и являются базовыми для развития профессиональных компетенций. И.В. Носко к общим компетенциям относит *общекультурные* (владение всей совокупностью культурных образцов, знание ценностей и традиций национальной культуры, гражданственность, гуманное поведение и т.д), *интеллектуальные*, *социально-коммуникативные* и *субъектные* (знание своих индивидуальных особенностей, достоинств и недостатков, навыки эффективной самоорганизации, способность принимать решения и прогнозирования результатов деятельности и отношений, умение брать на себя ответственность) [10].

Что касается профессиональных компетенций, то для каждой экономической специальности они будут как общепрофессиональные, так и профильные. Согласно образовательному стандарту бакалавр менеджмента, например, должен:

- 1) знать основные категории экономической науки и социологии, понимать суть социально-экономических явлений, владеть методами анализа экономических и социальных процессов;
- 2) понимать законы функционирования организаций, уметь анализировать и осуществлять основные функции менеджмента;

3) владеть практическими навыками менеджера (осуществление коммуникаций, принятие управленческих решений, управление конфликтами и стрессами и др.).

4) быть подготовленным к управленческой деятельности в организациях всех форм собственности на должностях, относящихся к среднему штабному или линейному менеджменту [6].

Вернемся к цели обучения английскому языку делового общения - иноязычной компетенции делового общения. По нашему мнению, она будет занимать промежуточное место между общими и профессиональными компетенциями точно так же, как английский язык делового общения обладает как общим, нейтральным содержанием, так и сугубо специальным, относящимся к профессиональной сфере. Принимая во внимание три составляющие иноязычной компетенции делового общения: *лингвистическую, дискурсивную и межкультурную компетенции*, предлагаемые Э.Френдо, мы считаем необходимым добавить к ним такие компоненты, как *социальную компетенцию* (умение обучающихся ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею, вступать в контакт и поддерживать его) и *личностные качества*, помогающие как плодотворно общаться, так и овладевать компетенцией делового общения на иностранном языке (активность, инициативность, организованность, целеустремленность, ответственность и др.) (рис. 5). Не будем забывать и о том, что качество общения зависит также и от развитого интеллекта, а межкультурная компетенция невозможна без общекультурной, т.е. уровень владения компетенцией делового общения на иностранном языке будет зависеть от всей личности обучающегося в целом со всеми ее эмоциями, чувствами, ценностными установками и мыслями. Немаловажным звеном будет и владение профессиональными профильными компетенциями, ведь чем компетентнее человек, тем увереннее он себя чувствует в ситуациях профессионального или делового общения. Схема иноязычной компетенции делового общения представлена на рис. 5.

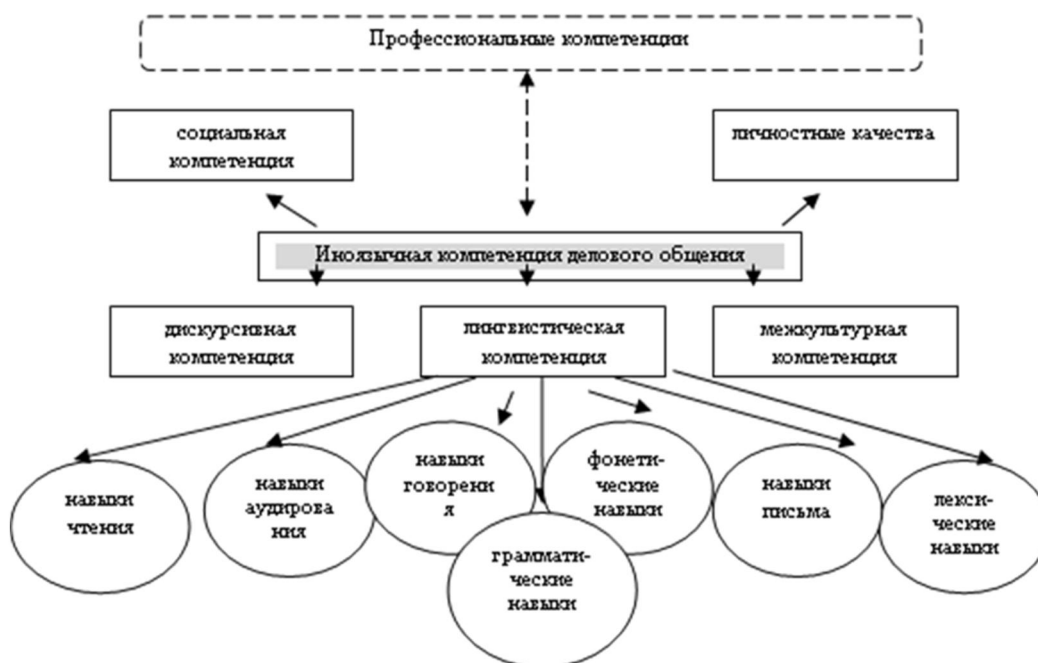


Рис. 5. Иноязычная компетенция делового общения

Таким образом, деловой английский язык входит в систему вариантов английского языка для специальных целей и представляет собой сочетание специального содержания, относящегося к определенной сфере профессиональной деятельности, и общего содержания, имеющего отношение к простому умению общаться. Обучение английскому языку делового общения ориентирует студентов на содержание будущей профессиональной деятельности. Ключевыми компонентами, которыми должны овладеть обучающиеся деловому английскому языку, мы считаем лингвистическую компетенцию, дискурсивную компетенцию, межкультурную компетенцию, социальную компетенцию и личностные качества, помогающие реализовывать эти компетенции на практике.

The aim of this article is to specify the character of teaching Business English to students of economics in the sense of competence- and context-based teaching approaches. The author refers to various classifications of Languages for Spe-

cific Purposes comprising Business English and emphasizes the difference of teaching students without work experience versus teaching adult professionals. Besides linguistic competence among the essential components of teaching Business English the author lists discourse competence, intercultural competence, social competence and personal qualities of the future economists.

The key words: *business communication, linguistic competence, discourse competence, intercultural competence, social competence, personal qualities*

Список литературы

1. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. М.: Изд-во Владос-пресс, 2006.
2. Аминов И.И. Психология делового общения. М.: Юнити-Дана, 2007.
3. Байденко В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В.И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалистов: Научно-методический сборник. М., 2002. С. 36-41.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.
5. Гальскова Н.Д., Н.И. Гез. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2008.
6. Государственный образовательный стандарт. Направление 521500 “Менеджмент”. Степень (квалификация) – бакалавр менеджмента // Internet: <http://www.managment.aaanet.ru/stbakalawr.php>.
7. Гумовская Г. Английский язык профессионального общения. М.: Аспект Пресс, 2008.
8. Колесов В.П. О классификации компетенций // Высшее образование сегодня. 2006. №2. С. 20-22.
9. Михалев А.Б. Общее языкознание. История языкознания: путеводитель по лингвистике: конспект-справочник. М.: Флинта: Наука, 2008.
10. Носко И.В. Компетентностная модель выпускника вуза – бакалавра педагогики. Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 2009.
11. Подходы к проектированию Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования 3-го поколения (разработки экспертов АКУР и УМО по классическому университетскому образованию). М.: МГУ, 2005.
12. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 4. С. 26 -31.
13. Donna Sylvie. Teach Business English. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
14. Dudley-Evans Tony and St. John Maggie Jo. Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
15. Ellis Mark, Johnson Christine. Teaching Business English. – Oxford, Oxford University Press, 2000.
16. Frendo Evan. How to teach business English. Harlow, Essex, England, Pearson Education Limited, 2008.
17. Hutchinson Tom & Waters Alan. English for Specific Purposes. Cambridge University Press, 2001.

Об авторе

Тараненко И.А. – магистр педагогических наук, Дальневосточный Федеральный Университет, videsupra@mail.ru

УДК – 744(075.32)

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ, ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ, ПУТИ РЕШЕНИЯ (РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

А. С. Чайкин

Рассмотрены аспекты кризисных явлений в системе российского образования на рубеже XXI века, дан краткий обзор стабилизационных шагов в отрасли, приведен положительный опыт внедрения новых прогрессивных образовательных технологий в подготовке специалистов на региональном уровне.

Ключевые слова: *виртуальная образовательная среда, интегрированные компьютерные системы конструкторско-технологической подготовки производства, объемное моделирование*

На рубеже столетий в силу различных причин экономического и социального характера отечественная система образования оказалась в глубоком кризисе. Она оказалась совершенно оторванной от современных требований времени и запросов общества. Как показывает статистика 90% выпускников учебных заведений не могут применить имеющийся у них багаж знаний в практической деятельности.

Национальная система профессиональной подготовки и квалификации специалистов дает сбой. В ней нарушен оптимальный баланс по объему и качеству профессионального образования. По статистическим данным [11] в настоящее время в структуре профессионального образования региона подготовка рабочих кадров (НПО) составляет только 10,3%, в среднем профессиональном образовании (СПО) – 20,6%, в высшем профессиональном образовании (ВПО) - 69,1%. В тоже время потребности промышленных предприятий на нынешний день составляют до 80% - рабочие специальности, и только на 20% специалисты с высшим образованием. Повсеместно не хватает специалистов машиностроительного профиля - токарей, фрезеровщиков, сварщиков, слесарей и др., так как у современной молодежи нет интереса к труду, особенно в сфере материального производства. Как следствие, всего лишь 4% выпускников школ связывают свою будущую деятельность с производством [4].

Предприятия России вкладывают пока в подготовку и переподготовку кадров всего 0,05% от своего фонда оплаты труда, тогда как в развитых странах мира этот показатель составляет от 40 до 60% [4].

Россия импортирует большое количество рабочих из стран ближнего зарубежья, словно собственной системы подготовки рабочих кадров у нас не существует. При этом средний возраст российского рабочего достиг 53 лет.

Россия на сегодняшний день уже не является мировым лидером научно-технического прогресса, хотя еще и обладает значительным научным потенциалом в ряде областей фундаментальной науки.

Серьезную социальную проблему создает растущая тенденция перевода учреждений начального профессионального образования на местное финансирование, что в ближайшее время приведет к естественному сокращению этих образовательных учреждений. По данным [4] только в Москве в период 1996 – 2005 годы заводы и фабрики списали с баланса и перевели в муниципальный фонд имущество свыше 90 профучилищ.

Анализ состояния профессионального образования по многим регионам страны [9] выявил ряд общих негативных тенденций и проблем, характерных для всей системы профессионального образования России, в частности:

- процесс старения основных фондов достиг критического состояния. Учебно-производственная база учебных заведений начального, среднего и даже высшего профессионального образования, за редким исключением, морально и физически устарела и отстала от современного уровня на десятки лет. Лабораторное и производственное оборудование (60–80-х годов выпуска) практически выработало свой физический ресурс на 90 – 100%, поэтому на одну единицу работающего оборудования приходится 2 – 3 единицы неработающего. Понятное дело, что одномоментно заменить такую «армаду» устаревшего оборудования на новое - задача практически невыполнимая. Это проблема государственного уровня с перспективой на многие годы;

- старение и текучесть педагогических кадров. При этом средний возраст учебно-производственного персонала близок к 50 годам. В настоящее время наметилась устойчивая тенденция ухода из образовательных учреждений наиболее квалифицированной части преподавателей и мастеров производственного обучения. И, в результате, - дефицит профессионалов, формирующих уровень квалификации выпускника. Укомплектованность персонала учреждений профессионального образования (особенно начального) - менее 50%, что обусловлено отсутствием материальной заинтересованности, низким уровнем заработной платы и социальной защиты специалистов;

- слабая преемственность кадров. С одной стороны - не разработанность системы наставничества: колоссальный опыт, накопленный отдельными специалистами-практиками, не передается молодому поколению; с другой - постоянно меняющаяся социальная среда, диктующая иные правила, приемы и отношения в обществе. И молодому специалисту, решившему прийти на работу в учебное заведение, для того, чтобы включиться в полноценную продуктивную деятельность необходимо не менее 2-х лет;

- сместились акценты в задачах профессионального образования. Формировавшаяся на протяжении десятилетий система профессионального образования была ориентирована, прежде всего, на обслуживание плановой экономики, воспроизводство и пополнение кадрового потенциала предприятий. Поэтому трудоустройство выпускников профессиональных учебных заведений гарантировалось автоматически. Если раньше первоочередной задачей была подготовка квалифицированных кадров, то теперь главенствующей становится социальная защита молодежи;

- в условиях кризиса и спада производства важно было иметь объективный прогноз на рынке труда. Однако, несмотря на обилие структур, занимавшихся этим вопросом, достоверного перспективного прогноза фактически не было. Необходимо к этому добавить неумение молодых людей самостоятельно ориентироваться на рынке труда и, как следствие, - рост безработицы среди молодежи.

Все это привело к падению престижа профессионального образования и, в конечном счете, к

усилению напряженности в обществе. Можно констатировать, что кризисные явления глубоко и широко охватившие все ресурсы профессионального образования фактически создали угрозу национальной безопасности страны в отношении подготовки отечественных кадров квалифицированных специалистов.

На расширенном совещании по вопросам улучшения труда рабочих под руководством Президента РФ Д. А. Медведева (в его выступлении от 06.04.2011 г.) сказано, что: «...сегодня подготовка квалифицированных рабочих – ключевой вопрос. Стране нужны кадры, которые могут трудиться на высокотехнологичных производствах, включая тех, кто занят эксплуатацией технически сложного оборудования...» «...подготовка квалифицированных рабочих кадров прямо связана и с повышением привлекательности рабочего труда...».

Таким образом, создание перспективной системы образования, главной целью которой является подготовка молодежи к жизни в новых экономических условиях, – одна из наиболее важных и актуальных проблем современности.

Следует отметить, что в настоящее время в этом направлении были предприняты некоторые шаги. Разработаны: концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [2] и на перспективу до 2020 года; Федеральная целевая программа развития образования на 2006 – 2010 годы [1]; подготовлен проект нового федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (в редакции от 15.07.2011 г.), который вступит в силу в 2013 г. (и призван заменить федеральные законы РФ «Об образовании» от 13.01.1996 г., № 12-ФЗ и «О высшем послевузовском профессиональном образовании» от 11.01.2003 г. № 11-ФЗ); с 2006 года в общеобразовательных учреждениях страны на старшей ступени обучения введено профильное обучение [3]; разработаны новые поколения образовательных стандартов (ГОС) начального, среднего и высшего профессионального образования.

Основными объектами стандартизации в образовании стали структура образования, содержание, объем учебной нагрузки и уровень подготовки учащихся и студентов.

Российское образование включает естественнонаучную, гуманитарную и технологическую составляющие. Определяющее значение в этой системе отводится технологической подготовке учащихся и студентов. Следовательно, в нынешних условиях программной целью должно явиться обеспечение условий, позволяющих преодолеть *основное противоречие между целями и задачами общегражданского, начального профессионального образования и качеством, динамикой подготовки и переподготовки педагогических кадров*, которые способны реализовывать задачи обеспечения качества продукции и услуг на уровне мировых стандартов. Это в немалой степени связано с неизбежной тенденцией дальнейшей интеграции России в мировые промышленные экономические структуры, такие как, например: Европейский Экономический Союз (ЕЭС), Всемирную Торговую Организацию (ВТО) и ряд других, где отличительными чертами стали мобильность и динамичность современного промышленного производства.

Поэтому в нынешних условиях одним из приоритетных направлений становится задача подготовки высшей школой квалифицированных кадров педагогических работников для образовательных учреждений системы начального и среднего профессионального образования.

Существенно изменился и характер труда. Принципиальной особенностью современного мирового общественного производства является резкое ускорение его темпов, быстрая смена многих технических решений и технологий. Если до недавнего времени развитие техники и технологии было связано, в основном, с получением, передачей, преобразованием и использованием различных видов энергии, то теперь оно связано, как правило, с проблемами получения, сбора, накопления, обработки, хранения, передачи и использования в промышленности огромных массивов информации. *Информатизация* – отличительная особенность нынешнего этапа эволюции мирового развития «технологического общества».

Неотъемлемой частью процесса информатизации современного общества становится *информатизация образования*.

Существующие ныне средства дистанционной передачи информации получили название «телекоммуникации». Это общение, организованное средствами дистанционной передачи информации. Компьютерные телекоммуникации считаются сейчас не только самым новым, но и самым перспективным видом телекоммуникаций. Они обладают рядом неоспоримых преимуществ по сравнению с традиционными средствами общения и передачи информации.

В современных условиях «телекоммуникационная система сопровождения образования» это синтез технического, информационного, методического и организационного обеспечения, способствующий созданию условий для получения информационных ресурсов преподавателями и обучающимися на расстоянии, из распределенных баз данных, хранящихся в разных компьютерах, объединенных в единую сеть с помощью телекоммуникаций [5]. Обобщая выше сказанное можно

констатировать, что *формирование открытого образовательного пространства требует объединить ресурсы систем образования с новейшими информационными технологиями, освоить и внедрить в практику технологии телекоммуникационного (дистанционного) или открытого обучения.*

Основываясь на этом подходе, в Брянском государственном университете в рамках непрерывного профессионального образования разработана концепция малозатратной подготовки рабочих и учебно-производственных кадров для предприятий и учреждений профессионального образования машиностроительного профиля. Данная концепция базируется на трех основополагающих принципах: 1) использование высоко интегрированных конструкторско-технологических компьютерных систем (комплексов) класса CAD/CAM/CAPP; 2) применение компьютерных имитаторов технологического оборудования, процессов механической обработки изделий машиностроения и различных типов устройств числового программного управления (ЧПУ) автоматизированными станками и станочными комплексами; 3) использование настольных малогабаритных учебно-методических станочных комплексов с ЧПУ. Разработанная концепция существенно сокращает время и материальные затраты на подготовку специалистов.

Поскольку цикл изучаемых технических дисциплин наиболее сложен для восприятия, так как информационно насыщен большим объемом чертежей, рисунков, схем, таблиц, компьютерных программ для расчетов и др., то преодолеть эти сложности позволяет применение системы информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [8]. Формы применения ИКТ в учебном процессе достаточно разнообразны и требуют разработки соответствующих методик применения и оценки эффективности использования элементов ИКТ в учебном процессе [8].

Наиболее важной частью подготовки специалистов является приобретение практических навыков выполнения конструкторско-технологических разработок [10]. Методика применения ИКТ структурно разбита на четыре этапа. На **первом этапе** обучающимися осваиваются облегченные версии программных продуктов CAD/CAM классов. Этот этап разбивается на два цикла. *Первый цикл* – освоение графического конструкторского модуля CAD. Этот модуль является частью интегрированной системы, созданной как инструмент конструктора – разработчика, работающего с нечеткой геометрией, когда конечный вид изделия формируется непосредственно в ходе работы над проектом. Таким образом, конструктор из имеющихся в его распоряжении изображений геометрических элементов (линий, прямоугольников, дуг, окружностей и др.) собирает необходимый ему набор геометрических фигур, отражающий вид проектируемого изделия. Данный модуль объединяет в едином конструкторском пространстве все известные методы геометрического проектирования (плоское двумерное моделирование; черчение и оформление конструкторской документации; твердотельное пространственное моделирование; поверхностное моделирование, получение чертежных видов с 3D модели. *Второй цикл* – применение технологического модуля CAM. Содержание модуля - подготовка управляющих программ для станков с ЧПУ с использованием любых видов геометрических данных, динамическое плоское и объемное моделирование процесса механической обработки и сравнение результатов обработки с математической моделью. На выходе – распечатка циклограммы и управляющей программы для конкретного станка с ЧПУ.

На **втором этапе** осваиваются профессиональные версии интегрированных программных продуктов класса CAD/CAM/CAPP, которые представляют собой современное промышленное программное обеспечение для сквозного автоматизированного проектирования производственных объектов. Эти системы объединяют в себе и выполняют все этапы производственной деятельности – от рабочего чертежа детали до готовой управляющей программы к конкретному станку с ЧПУ с оформлением всего комплекса конструкторских и технологических документов в полном соответствии с требованиями ЕСКД, ЕСТД, ЕСТПП, отраслевых стандартов и стандартов предприятий.

На **третьем этапе** осваиваются компьютерные имитаторы процессов механической обработки, которые имитируют пульт управления любого станка с ЧПУ и процедуру обработки на нем детали. Программное обеспечение позволяет от начала до конца смоделировать технологический процесс изготовления детали на станке: от настройки станка и установленных на нем приспособлений и инструментов до визуализации процесса обработки. Это особенно важно при выполнении практических и лабораторных работ, когда возникает проблема наличия в учебных заведениях того или иного современного учебно-производственного оборудования в т. ч. и с ЧПУ. Наличие имитатора позволяет создать, своего рода, временную «виртуальную лабораторию». Универсальный имитатор пульта управления любого станка с ЧПУ служит для максимального приближения к практическому программированию станков с ЧПУ в режиме ручного управления «с пульта». Благодаря имитатору ввод данных в «виртуальный станок» не отличается от работы с клавиатурой пульта управления реального станка с ЧПУ.

На **четвертом этапе** осваиваются настольные малогабаритные учебно-методические комплексы с

ЧПУ. Это станки с открытой системой ЧПУ. Управление осуществляется непосредственно от персонального компьютера со специализированным программным обеспечением, что позволяет практически сразу перейти от имитатора к реальному станку и как результат получить готовое изделие «в металле».

Реализация всех указанных этапов осуществляется в конструкторско-технологической лаборатории, где организовано пять автоматизированных рабочих мест (АРМ), которые укомплектованы необходимой компьютерной техникой, программным обеспечением, комплектом периферийных устройств (сканеров, принтеров и др.), организован выход в Интернет.

Предлагаемая методика обучения реализует прогрессивные схемы обучения: учебные программы разработаны по модульному принципу [7]; при отработке практических заданий используется ролевой тренинг [6]; для оценки учебных достижений обучаемых применяется рейтинговая система аттестации [7].

Here is a review of some crisis phenomena in the Russian system of education at the border of the 21st century; a short survey of stabilization steps in the industry is given; positive experience of installation of new progressive techniques in the preparation of new specialists on the regional level is discussed.

Список литературы

1. Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы. Утверждена постановлением Правительства РФ от 23 декабря 2005 года, № 803.
2. Приказ Министерства образования РФ от 11 февраля 2002 г. № 393 «О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».
3. Приказ Министерства образования РФ от 18 июля 2002 г. № 2783 «Об утверждении концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования».
4. Бобров Ю. В. Надежность труда рабочего пополнения: грани риска и точки опоры // Тезисы доклада Всероссийской конференции «Территории развития: образование, наука, инновации» (23-24 ноября 2006 г., г. Брянск) II-й Ассамблеи Всемирного форума «Интеллектуальная Россия». Брянск: БГТУ, 2006. С. 59 – 60
5. Концепция создания и развития информационно-образовательной среды открытого образования РФ (краткая редакция) <http://www.ido.ustu.ru/>
6. Селезнев В. А. Оценка эффективности обучения работе с пакетами прикладных программ на персональном компьютере // Труды III-й Международной научно-практической конференции «Технологическое образование: состояние, проблемы, перспективы» (20 – 21 марта 2007 г.). Брянск: Изд-во БГУ, 2007. С. 205 – 209.
7. Селезнев В. А., Чайкин А. С. Модульно-рейтинговый подход при изучении технологических дисциплин // Труды III-й Международной научно-практической конференции «Технологическое образование: состояние, проблемы, перспективы» (20 – 21 марта 2007 г.). Брянск: Изд-во БГУ, 2007. С. 210 212.
8. Селезнев В. А., Чайкин А. С. Применение компьютерной техники при изучении учебных дисциплин технологического цикла // Труды межрегиональной научно-практической конференции «Технологическое образование и безопасности жизнедеятельности: состояние, проблемы, перспективы» (28 – 29 ноября 2007 г.). Брянск: РИО БГУ, 2007. С. 75 – 77.
9. Чайкин А. С., Тонких И. А. Проблемы адаптации системы профессионального образования к требованиям образовательного стандарта // Материалы научно-методических статей «Начальное образование XXI века». Брянск: Изд-во БГПУ, 2000. С. 228 – 232.
10. Чайкин А.С., Селезнев В. А. Системы автоматизированного проектирования (САПР) в подготовке специалистов для учебных заведений профессионального образования // Материалы Всероссийской конференции «Территории развития: образование, наука, инновации» (23 – 24 ноября 2006 г.) II-й Ассамблеи Всемирного форума «Интеллектуальная Россия» (г. Брянск, 2006 г.). Брянск: БГТУ, 2006. С. 28 – 29
11. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2010. Статистический сборник. М. : РОССТАТ, 2010.

Об авторе

Чайкин А. С. – кандидат техн. наук, доцент ФГБОУ ВПО Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, chaykin-as@rambler.ru,

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ В ЖУРНАЛ «ВЕСТНИК БРЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА»

В журнале «Вестник БГУ» публикуются статьи теоретического, методического и прикладного характера, содержащие оригинальный материал исследований автора (соавторов), ранее нигде не опубликованный.

Статьи представляются в редколлегии серий в печатном и электронном виде с использованием Microsoft Word для Windows. Поля страницы: левое - 2 см, правое - 2 см, верхнее - 2 см, нижнее - 2 см. Текст - шрифтом Times New Roman, 14 pt, межстрочный интервал - одинарный, красная строка (абзац) 1,25 см (формата А-4), выравнивание по ширине. Страницы не нумеруются.

Объем статей, как правило, не должен превышать 12 страниц, включая список литературы. Список литературы формировать в порядке цитирования или в алфавитном порядке (в начале источника на русском языке, затем на иностранных языках). Работы одного и того же автора цитируются в хронологическом порядке независимо от наличия соавторов. Ссылки на литературу по тексту статьи необходимо давать в квадратных скобках. Подписи к рисункам, таблицам - шрифт Times New Roman, 12 pt, межстрочный интервал - одинарный.

Перед названием статьи необходимо указать УДК (слева). Название статьи оформляется прописными буквами, полужирным шрифтом (14 pt) с выравниванием по центру.

Ниже через два интервала указать инициалы и фамилии авторов жирным шрифтом (12 pt) с выравниванием по центру. Ниже через два интервала указать адрес места работы, e-mail автора (соавторов) - обычный шрифт (10 pt) с выравниванием по центру.

Ссылки оформляются в соответствии с ГОСТ 7.0.5-2008 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования и правописания». П.7.4.2. (текстом: <http://protect.gost.rv./document.aspx?control=7&id=173511>).

Аннотация статьи должна не превышать 1200 знаков (с пробелами) и располагаться ниже на два пробела от последнего адреса места работы авторов - обычный шрифт (10 pt) с выравниванием по ширине. В конце аннотации необходимо указать ключевые слова (5 - 7).

В конце статьи на английском языке приводятся название, инициалы и фамилии авторов, адреса мест работы авторов, аннотация и ключевые слова с теми же правилами оформления, что и на русском языке.

Если статья выполнена при поддержке гранта или на основе доклада, прочитанного на конференции, то необходимо сделать соответствующую сноску в заголовке статьи.

К статьям, направляемым в редколлегии серий, должна быть приложена авторская справка: Фамилия, Имя, Отчество, научная степень, ученое звание, место работы, должность, точный почтовый адрес, контактный телефон, e-mail.

К статьям, выполненными аспирантами или соискателями научной степени кандидата наук, необходимо приложить рекомендацию, подписанную научным руководителем. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Редколлегии серий направляют полученные статьи на рецензирование.

Редколлегии серий оставляют за собой право вернуть статью на доработку.

ВЕСТНИК
Брянского государственного университета
имени академика И.Г. Петровского
ПЕДАГОГИКА/ПСИХОЛОГИЯ/ЧАСТНЫЕ МЕТОДИКИ

Учредитель ФГБОУ ВПО «Брянский
государственный университет имени академика И.Г. Петровского»

Главный редактор
д.ф.н., проф. А.В. Антюхов

**Свидетельство о регистрации выдано Федеральной службой по надзору
за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций
и охране культурного наследия ПИ № ФС77-515557 от 26. 10. 12**

Подписной индекс «Роспечать» -47075 годовая

Адрес редакции:
241036, г. Брянск, ул. Бежицкая, 20

Подписано в печать 01.08.2012. Формат 60x84/8.

Печать на ризографе. Бумага офсетная.
Усл. п.л. 28,37. Тираж 500 экз. Свободная цена.

РИО ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет
имени академика И.Г. Петровского».
241036, г. Брянск, Бежицкая, 14.

Отпечатано в типографии РИО БГУ
241036, г. Брянск, ул. Бежицкая, 20