ISSN 2072-2087

ВЕСТНИК

Брянского государственного университета

The Bryansk State University Herald

№ 1

2011

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

ББК 74.58
В38

Вестник Брянского государственного университета. №1 (2011): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. Брянск: РИО БГУ, 2011. 346с.

Редакционная коллегия
А.В. Антюхов – ректор БГУ, доктор филологических наук, профессор; председатель редакционной коллегии;
В.И. Горбачев – доктор педагогических наук, профессор (направление – частные методики);
Н.В. Матяш – доктор психологических наук, профессор (направление – психология);
Т.А. Николаева – доктор педагогических наук, профессор (направление – частные методики).
А.Н. Прядехо – доктор педагогических наук, профессор (ответственный редактор, направление - общая педагогика);
М.В. Ретивых – доктор педагогических наук, профессор (направление – профессиональная 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, 2011.

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Антюхов А.В., Фомин Н.В.
ТЕХНОЛОГИЯ ПЕРЕХОДА УНИВЕРСИТЕТА НА УРОВНЕВУЮ СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 11
Асташова Н.А.
ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ 18
Бацаева Т.Е.
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ 21
Белова С.Н.
МЕХАНИЗМЫ УПРАВЛЕНИЯ СТАНОВЛЕНИЕМ И РАЗВИТИЕМ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ 24
Быстрова Н.В.
ФОРМИРОВАНИЕ ШКОЛЬНОЙ СИТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В НИЖЕГОРОДСКОЙ ГУБЕРНИИ В 1917-1930 ГГ. 31
Галкина И.В.
СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН 35
Гришин А.В., Гришин В.А.
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ РОССИИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII ВЕКА 39
Киреева В.П.
ЭКОНОМИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ ТРУДА ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗА (ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ВУЗА) 46
Николаева Т.А., Кравченко Я.А.
НАСТРОЙКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРУКТУР В ЕВРОПЕ В РАМКАХ ПРОЕКТА «ТЮНИНГ» 54
Попова С.И.
ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЛИЧНОСТИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ВОСПИТАНИЯ 58
Прядехо А.Н., Прядехо А.А.
«ИНТЕРЕС» – КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ 61
Пустовойтов В.Н., Прядёхо А.А.
ИДЕИ ПЕДАГОГИКИ КОНСТРУКТИВИЗМА В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ 65
Ретивых М.В.
ОБРАЗОВАНИЕ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 71
Савченко Е.А.
КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА – СУБЪЕКТА КУЛЬТУРЫ 73
Степченко Т.А.
УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ 77
Фомин Н.В.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ 82
Шебанов А.Н., Шкодкина Н.Н.
ПОДГОТОВКА ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ СПО 88
Шлык В.В.
ДИДАКТИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ВНУТРИВУЗОВСКОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ 92

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Андрианова О.В.
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ВУЗЕ 96
Афанасьева Н.А.
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ 99

Биба А.Г.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СФЕРЕ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ РЕФЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 102
Васильева О.А.
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ДИЗАЙН-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 108
Голыго Н.В.
ФОРМИРОВАНИЕ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ 9-Х КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ 111
Демидович Е.А.
СТРУКТУРНО - ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ В УСЛОВИЯХ ТЕХНОЛОГИИ КОЛЛЕКТИВНЫХ СПОСОБОВ ОБУЧЕНИЯ 118
Елисеева Е.В., Злобина С.Н.
АДАПТИВНОЕ ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ВЫСОКОУРОВНЕВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ 122
Емельяненко Л.М.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ 126
Исаченко Ю.С.
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА ЭКОСИСТЕМЫ 131
Кобякова М.В.
РАЗВИТИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ССУЗА СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 134
Кошелева И.Н.
ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ 139
Курилович Н.В.
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА 143
Мельников С.Л.
КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И ПРИЗНАКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ 147
Молчан Э.М.
ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 150
Погонышева Д.А.
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АГРАРНОГО ВУЗА 152
Полуэктова М.В.
ИННОВАЦИОННАЯ СУЩНОСТЬ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ТУРИНДУСТРИИ 156
Пономарева Н.С.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ИНЖЕНЕРНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 164
Рудин М.В.
СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ 167
Салахова В.Б.
ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ИСПРАВЛЕНИЯ И РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ОСУЖДЕННЫХ 170
Симаков В.А.
ФОРМИРОВАНИЕ АНАЛИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕКТИВНОГО АНАЛИЗА 178

Стенина Т.Л.
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ 182
Стружевская О.Н.
ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КУРС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ, ПОЛУЧАЮЩИХ ВТОРОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ 188
Сысоев В.В.
ФОРМИРОВАНИЕ АКСИДЕНТАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 194
Титова О.С.
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДНО ИЗ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ ШКОЛ..... 197

ПСИХОЛОГИЯ

Алехина С.В.
СТАТУСНО - РОЛЕВАЯ СТРУКТУРА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ФУТБОЛИСТОВ 201
Антонова Е.А.
ДОБРЫЕ И ЗЛЫЕ СКАЗОЧНЫЕ ПЕРСОНАЖИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ 204
Бичерова Е.Н.
СКРИНИНГОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ГИПЕРАКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 208
Бражникова А.Н.
ГРАЖДАНСКАЯ АКТИВНОСТЬ И ПАТРИОТИЗМ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ 211
Карнеев Р.К., Мерзлякова С.В.
МАСКУЛИННОСТЬ – ФЕМИНИННОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТИ СЕМЬИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ 215
Кабанов К.В.
ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ФИЛОСОФСКОГО ТЕКСТА СТУДЕНТАМИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПА ЗАНИМАЕМОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ..... 221
Карнеева О.А.
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ 1-Х И 4-Х КУРСОВ 224
Котлярова Н.С.
ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА 230
Минава С.С.
СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С ГЕНДЕРНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ..... 235
Моисеев К.А.
РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТИВНОЙ КОНЦЕПЦИИ НЕУСПЕВАЕМОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ 240
Павлова Т.А.
ПРОБЛЕМА ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ КАРТИНЫ МИРА ЛИЧНОСТИ 244
Реутова Н.В.
СТРУКТУРА МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ СУДЕБНЫХ ПРИСТАВОВ 247
Фещенко Е.М.
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ 252
Фомин А.Е.
РАЗВИТИЕ МЕТАКОГНИТИВНОЙ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ О ПРОЦЕССАХ ОБНАРУЖЕНИЯ И ФОРМУЛИРОВАНИЯ ПРОБЛЕМ 255
Шевцова Ю.А., Матяш Н.В.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ШКОЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ..... 260

ЧАСТНЫЕ МЕТОДИКИ

Балашов Ю.В.
ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССУАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА 264
Белоусова З.А., Коржевина Л.С.
СРЕДСТВА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ 270
Булавинцева Л.И.
МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОГО ВАРИАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 275
Горбачев В.И.
СОДЕРЖАНИЕ ОБЩЕГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА 280
Гришечкина А.М.
ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ 293
Далингер В.А.
ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНО-ВИЗУАЛЬНОГО ПОДХОДА 297
Дорошенко С.И.
ИСТОРИЯ ДУХОВНО-ПЕВЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВЛАДИМИРЕ: ДИАЛОГ ПРОВИНЦИИ И СТОЛИЦЫ 304
Лазарева Ж.П.
ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 310
Пригода М.В.
РЕАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ КАК ЧАСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ДИСТАНТНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 315
Пунтус Е.В.
ФОРМИРОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УЧЕБНО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО КОЛЛЕДЖА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 318
Степанец Р.В.
ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ 326
Сухов С.С.
ПРОЕКТИРОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО УЧЕБНИКА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНФОРМАТИКА» 334
Юракова М.В.
МОТИВАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ 338

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGICS

Antyukhov A.V., Fomin N.V.
PROCESS OF INTRODUCTION OF TWO-TIER HIGHER EDUCATION SYSTEM TOLERANCE AS A CONDITION OF A PERSONALITY'S SELF-REALIZATION 11
Astashova N.A.
METHODOLOGICAL PROBLEMS OF HISTORY OF THE PEDAGOGICAL SCIENCE 18
Batsaeva T.E.
MECHANISMS OF THE MANAGEMENT FOUNDATION AND DEVELOPMENT OFQUALITY ASSESSMENT SYSTEM IN UNIVERSITIES EDUCATIONAL PROCESS 21
Belova S.N.
THE SYSTEM OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL QUALITIES OF THE FUTURE ECONOMISTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE HUMANITARIAN DISCIPLINES 24
Bystrova N.V.
FORMATION OF SCHOOL EDUCATION IN NOVGOROD SYSTEM WORKS SU BERN IN 1917-1930 YEARS 31
Galkina I.V.
THE EDUCATIONAL POLICY AND PEDAGOGICAL THOUGHT OF RUSSIA IN THE FIRST HALF OF THE XVIII CENTURY 35
Grishin B.F., Grishin A.B.
THE EDUCATIONAL POLICY AND PEDAGOGICAL THOUGHT OF RUSSIA FIRST HALF OF XVIII-TH CENTURY 39
Kireeva V.P.
ECONOMIC MECHANISMS OF STIMULATION OF WORK THE HIGH SCHOOL FACULTY (THE ECONOMIC COMPONENT OF THE EDUCATIONAL POLICY OF HIGH SCHOOL) 46
Nikolaeva T.A., Kravchenko J.A.
TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE WITHIN THE PROJECT «TUNING» 54
Popova S.I.
EMOTIONAL CONDITION OF THE PERSON IN THE THEORY AND EDUCATION PRACTICE INTEREST AS A PEDAGOGICAL CATEGORY 58
Pryadekho A.N., Pryadekho A.A.
IDEAS OF CONSTRUCTIVISM'S PEDAGOGICS IN FORMING OF COMPETENCE SELF-DIRECTED LEARNING 61
Pustovoytov V.S., Pryadekho A.N.
KEY THE COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER – THE SUBJECT OF CULTURE 65
Retivyh M.V.
EDUCATION: CULTURAL ASPECT 71
Savchenko E.A.
KEY THE COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER – THE SUBJECT OF CULTURE 73
Stepchenko T.A.
MANAGING THE PROCESS OF FORMATION CONSUMER CULTURE SCHOOL 77
Fomin N.V.
PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASPECTS OF INNOVATION THEOLOGY TRAINING 82
Shebanov A.N., Shcodkina N.N.
PREPARATION OF THE APPLIED BACHELOR IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENT SPE 88
Shlik B.B.
DIDACTIC TECHNOLOGY OF INTRAHIGH SCHOOL SYSTEM OF TRAINING STUDENTS OF CORRESPONDENCE COURSE 92

PROFESSIONAL PEDAGOGICS

Andrianova O.V.
PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF THE INSTRUMENT-PERFORMANCE MUSIC TEACHER TRAINING IN THE UNIVERSITY 96

Afanasyeva N.A.
THE MODEL OF INFORMATION COMPETENCE FORMATION FOR FUTURE T EACHERS OF PROFESSIONAL EDUCATION....99
Biba A.G.
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING OF FUTURE TEACHERS' COMPETENCE IN THE SPHERE OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN LEARNING REFLECTION DEVELOPMENT 102
Vasileva O.A.
FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE AT THE FUTURE TEACHERS IN THE COURSE OF DESIGN TECHNOLOGICAL ACTIVIT....108
Golygo N.V.
THE FORMATION OF THE PRE-PROFESSIONAL COMPETENCE OF 9TH GRADE STUDENTS BY MEANS OF THE ELECTIVE COURSES OF A PRE-PROFILE TRAINING 111
Demidovich E.A.
THE STRUCTURE –FUNCTIONAL MODEL OF THE FORMATION OF VALUATION ELEMENTARY SCHOOLCHILDREN INDEPENDENCE FOR TEACHING OF EDUCATIONAL TASKS DECISION UNDER THE CONDITIONS OF COLLECTIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGY (CET)....118
Eliseeva E.S., Zlobina S.V.
ADAPTIVE E-LEARNING AS A HIGH-LEVEL TECHNOLOGY TRAINING STUDENTS IN THE UNIVERSITY 122
Emelyanenko L.M.
TEORETICAL BASES OF FORMING THE MOTIVATIVE READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE MEDICAL SPECIALISTS....126
Isachenko Y.S.
PECULIARITIES OF ECOLOGICAL CULTURE FORMATION OF PUPILS IN THE CONDITIONS OF ECOLOGICAL CRISIS....131
Kobyakova M.V.
THE DEVELOPMENT OF STUDENTS` TECHNOLOGICAL THINKING FOR STUDYING AMONG TECHNICAL SCHOOL MEANS OF ICT 134
Kosheleva I.N.
FORMING LEXICAL ASPECT OF SPEECH FOR ELDER PRESCHOOLERS WITH VISUAL IMPAIRMENT....139
Kurilovich N.V.
FEATURES OF FORMATION OF CULTURE OF PROFESSIONAL DIALOGUE OF THE FUTURE SOCIAL WORKERS IN THE CONDITIONS OF HIGH SCHOOL 143
Millers S.L.
CRITERIA, INDICATORS AND EFFICIENCY SIGNS OBSHCHEPEDAGOGICHESKY PREPARATION OF THE FUTURE TEACHERS 147
Molchan E.M.
INFORMATION COMPETENCE OF THE TEACHER OF THE HIGHER SCHOOL....150
Pogonysheva D.A.
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER AGRARIAN HIGH SCHOOL 152
Poluektova M.V.
INNOVATIONAL ESSENCE OF THE MODEL OF PROFESSIONAL AND PRACTICAL TRAINING OF SPECIALISTS IN TOURIST INDUSTRY 156
Ponomareva N.S.
PEDAGOGICAL MEANS OF FORMATION OF READINESS OF STUDENTS TECHNICAL SPECIALITIES TO THE ENGINEERING INNOVATIVE ACTIVITY SPORTS ACTIVITY AS MEANS 164
Rudin M.V.
FORMATION OF BASIC COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS 167
Salahova V.B.
THE HIGHER VOCATIONAL EDUCATION AS A MEANS OF CORRECTION AND RESOCIALIZATION OF THE CONDEMNED....170
Simakov V.A.
THE FORMING OF ANALYTIC THINKING AMONG SENIORS TEENAGERS IN T HE PROCESS OF SOLVING STIMULATING PROBLEMS....178

Stenina T.L.
PEDAGOGICAL PROBLEM OF FORMATION OF DESIGN CULTURE OF THE PERSON THE PRACTICAL-REFERENCE COURSE AS THE MEANS OF THE PROFESSIONAL MENTALITY FORMING OF THE STUDENTS OF THE PSYCHOLOGICAL 182
Struzhevskaya O.N.
SPECIALITY, HAVING THE SECOND HIGHER EDUCATION 188
Sysoev V.V.
FORMATION АКСИДЕНТАЛЬНЫХ OF ABILITIES IN PROCESS SPORTS FORMATION 194
Titova O.S.
DISTANCE LEARNING AS ONE OF THE MAINSTREAMS OF PUPIL'S CORE TRAINING IN SMALL COUNTRY SCHOOLS 197

PSYCHOLOGY

Alehina S.V.
THE STATUS - ROLE STRUCTURE OF INTERPERSONAL RELATIONS OF FOOTBALL PLAYERS 201
Antonova E.A.
GOOD AND EVIL FAIRY-TALE CHARACTERS IN REPRESENTATION OF PRESCHOO CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEFICIENCY 204
Bicherova E.N.
SKREENING RESEARCH OF HYPERACTIVITY AT YOUNGER SCHOOLBOYS SPECIAL METHODOLOGY 208
Bragnikov A.N.
CIVIC ACTIVITY AND PATRIOTISM OF THE MODERN YOUTH 211
Karneyev R.K., Merzlyakova S.V.
THE MASCULINITY-FEMININITY OF A PERSON AS A FACTOR OF FAMILY VALUES' DEVELOPMENT OF MODERN YOUTH 215
Kabanov K.V.
FEATURES OF UNDERSTANDING OF THE PHILOSOPHICAL TEXT STUDENTS DEPENDING ON TYPE OF A TAKEN INFORMATIVE POSITION 221
Karneeva O.A.
PECULIARITIES OF PROFESSIONAL VALUES OF 1-4 YEAR STUDENTS-PSYCHOLOGISTS DEVELOPMENT OF THE SUBJECTIVE CONCEPT OF POOR PROGRESS IN THE STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES 224
Kotlyarova N.S.
THE COMPARATIVE RESEARCH OF THE PECULIARITIES OF THE INTERDEPENDENCE BETWEEN THE SOCIAL INTELLIGENCE AND GENDER CHARACTERISTICS AT STUDENT AGE 230
Minava S.S.
FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS 235
Moiseev C.A.
THE STRUCTURE OF MOTIVATION OF PROFESSIONAL REALIZATION OF COURT ENFORCEMENT OFFICERS 240
Pavlova T.A.
PROBLEM SUBJECT OF PICTURES WORLD OF PERSONALITY 244
Reutova N.V.
THE INDEPENDENCE BETWEEN THE EMOTIONAL INTELLIGENCE AND LIFE SATISFACTION OF UNIVERSITY STUDENTS 247
Feshchenko E.M.
PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER-PSYCHOLOGIST IN NEW EDUCATIONAL CONDITIONS 252
Fomin A.E.
PROMOTING METACOGNITIVE AWARENESS OF STUDENTS ABOUT PROCESSES OF DETECTION AND THE FORMULATION OF PROBLEMS 255
Shevtsova Yu.A., Matyash N.B.
SCHOOL PSYCHOLOGICAL SERVICE'S WORK AS A FACTOR OF THE DEVELOPMENT OF THE GENDER IDENTITY OF TEENAGERS 260

SPECIAL METHODOLOGY

Balashov J.V.
FEATURES OF THE REMEDIAL COMPONENT OF PROCESS OF TRAINING TO THE MATHEMATICIAN OF PUPILS OF 5-6 CLASSES OF NATIONAL SCHOOLS HUNTS-MANSIJSKY OF AUTONOMOUS REGION 264
Belousova Z.A., Korzhevina L.S.
STRENGTHENING OF HEALTH OF STUDENTS IS CARING OF FAMILY 270
Bulavintseva L.I.
METHODOLOGICAL TRAINING OF A PROSPECTIVE BIOLOGY TEACHER IN THE CONTEXT OF MULTILEVEL VARIATIVE EDUCATION 275
Gorbachev V.I.
THE MAINTENANCE OF THE GENERAL MATHEMATICAL FORMATION AND THE MATHEMATICAL PICTURE OF THE WORLD 280
Grishechkina A.M.
TRAINING MEANS AS THE FORMATION FACTOR THE AUDITIVE COMPETENCE OF STUDENTS FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES 293
Dalinger V.A.
TEACHING MATHEMATICS ON THE BASIS OF COGNITIVE VISUAL APPROACH 297
Doroshenko S.I.
HISTORY OF CHANTING EDUCATION IN VLADIMIR: DIALOGUE OF PROVINCES AND CAPITAL 304
Lazareva Zh.P.
THEATRICALITY AS A WAY OF FORMATION OF COMMUNICATIVE TOLERANCE OF STUDENTS IN THE COURSE OF A FOREIGN LANGUAGE 310
Prigoda M.V.
REALIZATION OF ADMINISTRATIVE FUNCTION AS PARTS COMMUNICATIVE CULTURE OF THE DISTANTLY TEACHER AT TRAINING TO THE FOREIGN LANGUAGE 315
Puntus E.V.
FORMATION OF INSTRUMENTAL COMPETENCES OF STUDENTS IN TEACHING AND PROJECT ACTIVITY BY STUDY THE FOREIGN LANGUAGE IN AGRARIAN COLLEGE 318
Stepanets R.V.
INTEGRATIVE APPREOACH TO ECOLOGICAL EDUCATION DEVELOPMENT OF SCHOOL STUDENTS 326
Sukhov S.S.
DEVELOPMENT OF THE MULTIMEDIA MANUAL ON DISCIPLINT "INFORMATICS" 334
Yurakova M.V.
MOTIVATION IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS 338

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК – 378.4

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕРЕХОДА УНИВЕРСИТЕТА НА УРОВНЕВУЮ СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Антюхов, Н.В. Фомин

В статье рассматриваются актуальные проблемы перехода вузов на уровневую систему образования. Авторами представлен опыт разработки и проектирования основных образовательных программ, реализующих Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования.

Ключевые слова: *Федеральные государственные образовательные стандарты, основная образовательная программа, уровневая система образования.*

Завершается переход отечественной высшей школы на уровневую систему образования и с 1 сентября 2011 года вузы приступают к реализации Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения. Новые образовательные стандарты и модернизация высшей школы ориентированы на основные цели и требования Болонского процесса:

– расширение доступа к европейскому образованию, дальнейшее повышение его качества и привлекательности;

– введение общепонятных, сравнимых квалификаций в области высшего образования;

– переход на двухступенчатую систему высшего образования;

– введение оценки трудоемкости (учебных курсов, программ, нагрузки) в терминах зачетных единиц (кредитов) и отражение учебной программы в приложении к диплому, образец которого разработан ЮНЕСКО;

– повышение мобильности студентов, преподавателей и административно-управленческого персонала;

– обеспечение необходимого качества высшего образования;

– взаимное признание квалификаций и соответствующих документов в области высшего образования;

– введение аспирантуры в общую систему высшего профессионального образования (в качестве третьего уровня);

– придание «европейского измерения» высшему образованию и повышение конкурентоспособности европейского образования;

– реализация социальной роли высшего профессионального образования, его доступности, развитие системы дополнительного образования («образование в течение всей жизни»);

– обеспечение автономности вузов [1, с.23-24].

Как показывает анализ нормативно-правовых источников [6] Федеральные государственные образовательные стандарты предназначены для обеспечения:

– единства образовательного пространства Российской Федерации;

– качества высшего профессионального образования;

– основы для объективной оценки деятельности образовательных учреждений, реализующих образовательные стандарты ВПО;

– признания и установления эквивалентности документов иностранных государств о высшем профессиональном образовании.

В соответствии с Федеральным законодательством [6] новые стандарты включают в себя требования к:

– структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и к объему, а также к соотношению основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

– условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

– результатам освоения основных образовательных программ.

Как показывает анализ, характерными особенностями Федеральных государственных образовательных стандартов являются:

– ориентация образовательного процесса на результат в виде общекультурных и профессиональных компетенций, понимаемых как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области;

– интеграция образовательного и воспитательного процесса в целях развития личности;

–применение инструментов Болонского процесса (кредитные единицы, компетентностно-модульных подход, рейтинговая оценка);

–ориентация на социальный заказ, инновационный характер образования и образовательных технологий;

–расширение академических свобод студентов и преподавателей, в том числе вариативности образовательных программ;

–расширение требований к кадровым, материально-техническим, библиотечно-информационным условиям реализации основных образовательных программ;

–существенное расширение самостоятельности вуза при формировании содержания образовательных программ (50% – для программ бакалавриата, 70% – для программ магистратуры).

Таким образом, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования – это совокупность требований, обязательных при составлении основных образовательных программ высшего профессионального образования.

Следует так же отметить, что стандарты нового поколения призваны:

–стать «проводниками» перспективных, отечественных, международных и европейских тенденций реформирования и развития высшего образования, исходя из стратегических интересов и культурно-образовательных тенденций России;

–обеспечить оптимальное сочетание успеваемости, фундаментальности высшего образования и его практической направленности [3].

В соответствии с утвержденными Федеральными образовательными стандартами вузы самостоятельно разрабатывают и утверждают основные образовательные программы. Опираясь на Федеральное законодательство и сложившуюся практику отечественных вузов, ученые-педагоги Исследовательского центра проблем качества подготовки предлагают следующее определение основной образовательной программы вуза:

«Основная образовательная программа (ООП) высшего учебного заведения – это комплексный проект образовательного процесса в вузе по определенному направлению, уровню и профилю подготовки, представляющий собой систему взаимосвязанных документов:

1) разработанную и утвержденную высшим учебным заведением самостоятельно на основе Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и рекомендованной Примерной основной образовательной программы (ПрООП) (по соответствующему направлению, уровню и профилю подготовки) с учетом потребностей регионального рынка труда, традиций и достижений научно-педагогической школы конкретного вуза;

2) устанавливающую цели, ожидаемые результаты, структуру и содержание образования, условия и технологии реализации образовательного процесса, системы деятельности преподавателей, студентов, организаторов образования, средства и технологии оценки и аттестации качества подготовки студентов на всех этапах их обучения в вузе;

3) включающую в себя: учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки студентов, а также программы учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии;

4) позволяющую реализовать образовательный процесс в конкретном вузе в соответствие с требованиями утвержденного Федерального государственного образовательного стандарта по данному направлению, уровню и профилю подготовки» [4, с.5].

Исходя из этого определения, мы рассматриваем основную образовательную программу как систему учебно-методических документов, регламентирующих цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, систему оценки качества подготовки выпускника.

Как видим, основная образовательная программа должна удовлетворять требованиям ФГОС ВПО, учитывать требования регионального рынка труда, мировые тенденции в сфере высшего образования, а так же традиции вуза, особенности его научных школ.

В результате анализа Примерных основных образовательных программ, разработанных профильными УМО базовых вузов и источников по проблеме проектирования основных образовательных программ на основе ФГОС ВПО [2,4,5] можно выделить содержательные характеристики основных параметров ООП ВПО (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика основной образовательной программы (ФГОС ВПО)

№ п/п	Основные параметры ООП	Содержательная характеристика
1.	*Целевые характеристики ООП*	1) Характеристики в соответствии с ФГОС ВПО: – в требованиях ФГОС ВПО впервые заданы требования не к обязательному минимуму содержания образования (дидактические единицы), а к результатам освоения ООП, выраженных в формате компетенций. – впервые во ФГОС ВПО как государственных требованиях зафиксированы не только профессиональные, но и общекультурные компетенции выпускников, гарантия сформированности которых обеспечивается вузами, реализующими соответствующую ООП ВПО. 2) Каждым вузом самостоятельно устанавливаются обязательные минимальные (пороговые) уровни сформированности компетенций, достижение которых является обязательным минимумом для всех выпускников ООП. 3) Рабочие программы учебных дисциплин (модулей), практик достраиваются в части ожидаемых результатов образования, переосмысливаются с точки зрения методов достижения и оценки запланированных результатов образования.
2.	*Содержательные характеристики ООП*	1) Возрастает междисциплинарность проектируемых ООП ВПО. 2) Появляются системообразующие компоненты (разделы) в структуре ООП, также модернизируются ее традиционные компоненты (в части ожидаемых результатов образования и способов их достижения и оценки). 3) Используется принцип модульной организации при проектировании ООП ВПО. 4) Появляются междисциплинарные модули, направленные на формирование отдельных компетенций (наряду с действующими «внутри-дисциплинарными» модулями). 5) Осваивается система зачетных единиц в роли многоцелевого инструментария, включая определение трудоемкости ООП. 6) Обеспечивается преемственность в реализации традиций высшей школы, высокий уровень фундаментальности высшего образования, формирование системности профессионального мышления выпускников вузов, усилении креативной направленности образовательного процесса.
3.	*Технологические характеристики ООП*	1) Устанавливается связь между ожидаемыми результатами образования, методами их формирования и оценивания (образовательных и оценочных технологий). 2) Усиливается значимость инновационных образовательных технологий, их адекватность и эффективность в обеспечении достижения ожидаемых результатов образования. 3) Усиливается направленность на диагностику достижений студентов и выпускников, которые они обязаны продемонстрировать. 4) Разрабатываются контрольно-измерительные материалы (включая междисциплинарные) для профессиональных и общекультурных компетенций.
4.	*Механизмы обеспечения качества ООП*	1) ООП разрабатывается и утверждается высшим учебным заведением самостоятельно. 2) ООП проектируется в условиях устойчивого и эффективного социального диалога высшей школы и сферы труда. 3) Расширяются академические свободы вузов при разработке ООП ВПО, что проявляется, прежде всего, в самостоятельном установлении обязательного (порогового) уровня сформированности компетенций, «отборе» содержания образования и образовательных технологий. 4) Расширение автономии и академических свобод вузов в разработке ООП ВПО сопровождается усилением подотчетности вузов и их ответственности за качество образования. 5) Увеличивается степень свободы обучающихся в том, что касается выбора ими различных индивидуализированных образовательных траекторий. 6) Возрастает ответственность преподавателей и студентов за эффективность образовательного процесса и собственной деятельности.

Исходя из проведенного анализа общей характеристики основной образовательной программы, можно заключить, что важными особенностями новых программ ФГОС ВПО являются:

– ориентация на компетенции выпускников как результаты обучения;

– использование кредитной системы (системы зачетных единиц) для оценки компетенций, а также дидактических единиц программы (модулей, дисциплин), обеспечивающих их достижение;

– введение междисциплинарных курсов и трансдисциплинарности проектируемых ООП ВПО;

– использование принципов модульной организации учебного процесса и разработки учебных планов;

– внедрение инновационных образовательных технологий;

– учет требований европейских стандартов и руководств для обеспечения качества высшего

образования, а также национальных международных критериев качества образовательных программ;

–ориентация на студентоцентрированный характер ООП ВПО, предусматривающий увеличение объемов самостоятельной работы студентов, возможность построения индивидуальных образовательных траекторий.

В соответствии с утвержденными ФГОС ВПО вузы самостоятельно разрабатывают и утверждают основные образовательные программы. В текущем учебном году основной задачей коллектива БГУ является разработка основных образовательных программ по направлениям подготовки в бакалавриате и магистратуре, предусматривающих:

–разработку и утверждение «Положения об основной образовательной программе, реализующей ФГОС ВПО»;

–формулировку цели (миссии ООП);

–разработку матрицы соответствия формируемых компетенций с набором изучаемых учебных дисциплин (модулей);

–определение профилей основной образовательной программы;

–составление учебных планов на основе Федеральных государственных образовательных стандартов;

–разработку календарного графика учебного процесса;

–разработку программ учебных дисциплин, фондов оценочных средств для текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации, требований к итоговой государственной аттестации;

– обеспечение требований к условиям реализации образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям.

Основные образовательные программы в университете разрабатываются в соответствии с требованиями ФГОС ВПО, рекомендациями, содержащимися в Примерных основных образовательных программах, а также с учетом требований регионального рынка труда.

Разработка основных образовательных программ и учебных планов для уровневой подготовки в системе высшего профессионального образования, безусловно, представляет собой сложную задачу. Ведь не только количеством часов определяется качество образования – скорее возможностью применять инновационные методы обучения, введением новых междисциплинарных курсов, гармонизацией учебного процесса в целом. Поэтому при разработке основных образовательных программ нами учитываются следующие методологические подходы:

–системный подход означает проектирование структурных компонентов ООП, находящихся во взаимосвязи друг с другом и образующих определенную целостность и единство (соответствие целей, содержания, методов, форм, средств, технологий и механизмов оценивания результатов образовательного процесса);

–личностно-ориентированный подход обосновывает необходимость изменений в организации образовательного процесса, главной целью которого являются всестороннее развитие личности, учет ее интересов и потребностей, возможность построения индивидуальных образовательных траекторий;

–компетентностный подход ориентирует на переход с предметно-дисциплинарной и содержательной стороны на компетенции и ожидаемые результаты образовательного процесса;

–маркетинговый подход ориентирует профессорско-преподавательский состав кафедры при проектировании ООП на достижение удовлетворенности всех групп потребителей, повышение конкурентноспособности выпускников;

–квалитометрический подход предполагает использование аппарата достижений предметных и специальных квалитометрий, возможных оценочных критериев, показателей и процедур для получения количественных оценок качества подготовки выпускников по реализуемой ООП;

По нашему мнению, важную роль при проектировании основной образовательной программы и ее последующей реализации играют сформулированные нами закономерности:

–целостность, единство структуры и взаимодействие компонентов основной образовательной программы;

–направленность основной образовательной программы на удовлетворение интересов и потребности личности, общества и государства, на формирование общекультурных и профессиональных компетенций выпускника;

–эффективность управления основной образовательной программой обуславливается комплексом обратных связей, продуктивностью рефлексивно-развивающего взаимодействия всех участников образовательного процесса;

–многомерность, альтернативность и вариативность управляющих воздействий на факторы и условия реализации основной образовательной программы;

–стратегия основной образовательной программы формируется исходя из потребностей рынка труда и социокультурных функций образования.

На наш взгляд, при проектировании и реализации ООП необходимо учитывать комплекс условий (организационно-педагогических, социально-педагогических, информационных, ресурсных) включающих:

–научное и методическое сопровождение проектирования и реализации основных образовательных программ;

–расширение и усовершенствование учебной, материально-технической базы вуза;

–разработка и внедрение в процесс обучения инновационных образовательных технологий;

–повышение профессионального уровня профессорско-преподавательского, научного и управленческого персонала вуза;

–развитие внутривузовской системы менеджмента качества;

–внедрение в процесс управления основной образовательной программой инновационных методов, обеспечивающих непрерывные и качественные изменения характеристик качества образования и модернизацию ООП.

Следует отметить, что при переходе на уровневую систему образования необходимо определить этапы разработки и проектирования основных образовательных программ. На наш взгляд, целесообразно выделить четыре этапа:

1 этап – разработка целей, результатов обучения и требований к уровню подготовки;

2 этап – разработка документов, определяющих содержание и организацию образовательного процесса;

3 этап – определение требований к ресурсному обеспечению ООП;

4 этап – разработка документов по функционированию системы оценки качества подготовки выпускников.

Рассмотрим более подробно содержание деятельности на каждом этапе разработки и проектирования ООП.

На первом этапе разрабатывается концепция ООП, согласованная с миссией университета, определяются цели обучения и воспитания; конкретизируются и дополняются результаты обучения на основании видов и задач профессиональной деятельности и требований к уровню подготовки выпускников, содержащихся в ФГОС по направлению подготовки ВПО; формируются требования к уровню подготовки выпускника на основе набора общекультурных и профессиональных компетенций. Результатом деятельности на первом этапе является формирование компетентностной модели выпускников, которая должна стать основой деятельности выпускающей кафедры.

На втором этапе решаются следующие задачи:

–определяется полный перечень дисциплин и/или модулей ООП (дисциплины базовой, а так же вариативной части ООП, включая дисциплины по выбору студента);

–устанавливается трудоемкость дисциплин и/или модулей ООП в зачетных единицах и последовательность их освоения;

–обеспечивается целостность образовательной программы, сочетающей фундаментальность подготовки с междисциплинарным характером профессиональной деятельности выпускника;

–определяется соотношение между аудиторной и самостоятельной работой студента;

–устанавливается целесообразное соотношение между теоретической и практической составляющими содержания образования;

–определяются наиболее эффективные, с точки зрения достижения общих целей ООП, виды учебных занятий ,образовательные технологии и др.

Результатом деятельности на втором этапе являются разработанные учебно-методические документы: учебный план, программы учебных дисциплин и практик, учебно-методические комплексы, календарный график учебного процесса.

Следует особо подчеркнуть, что учебный план должен обеспечить:

–последовательность изучения дисциплин и модулей, основанную на их преемственности и обеспечивающих формирование компетенций;

–рациональное распределение дисциплин и модулей по семестрам с позиции равномерности учебной работы студента;

–эффективное использование кадрового и материально-технического потенциала университета;

–количество дисциплин и модулей, предлагаемых на выбор студентам в каждом цикле ООП, должно, как правило, обеспечивать возможность выбора не менее чем из двух вариантов эквивалентной трудоемкости.

На третьем этапе формируются требования к ресурсному обеспечению ООП, включая: кадро-

вое, материально-техническое, учебно-методическое и информационное обеспечение, характеристику воспитательной работы, социально-бытовых условий и образовательных технологий.

Здесь важно отметить, что серьезные требования предъявляются к кадровому обеспечению магистерских программ, в частности:

- научное руководство магистерской программой должно осуществляться штатным профессором, доктором наук соответствующего профиля;
- руководители студентов-магистрантов должны иметь ученую степень и ученое звание; должны читать базовые или специальные курсы и являться авторами монографий, учебников, учебных пособий по данной магистерской программе.

Также подчеркнем, что создаваемая учебно-лабораторная база должна обеспечить:

- доступ каждого студента к современным информационным базам в соответствии с профилем подготовки;
- каждого обучающегося учебной и учебно-методической литературой, методическими пособиями по всем дисциплинам и модулям ООП в соответствии с нормативами, установленными ФГОС ВПО.

Таким образом, на третьем этапе разрабатывается система кадрового, материально-технического, учебно-методического и информационного обеспечения, формируется программа воспитательной работы.

Четвертый этап предусматривает разработку системы оценки качества подготовки выпускников, которая включает:

- подсистему входного контроля уровня подготовки по дисциплине или модулю;
- подсистему текущего контроля достижений студентов;
- подсистему промежуточного контроля достижений студентов;
- подсистему итоговой государственной аттестации выпускника.

Как свидетельствует наш опыт, на данном этапе необходимо описать механизм применения элементов системы менеджмента качества университета при реализации ООП, в том числе систему внешней оценки качества реализации ООП (учет и анализ мнения работодателей, выпускников университета и других субъектов образовательного процесса).

Отметим, что основная образовательная программа разрабатывается выпускающей кафедрой совместно с общеуниверситетскими кафедрами и деканатом факультета.

В результате анализа источников по проблеме перехода на уровневую систему образования [2] выявлены критерии оценки качества основных образовательных программ:

Критерий 1. Цели образовательной программы.

1.1. Образовательная программа должна иметь:

1.1.1. Четко сформулированные и документированные цели, согласующиеся с ФГОС ВПО, миссией вуза и соответствующими запросами потенциальных потребителей программы.

1.1.2. Эффективный механизм обеспечения достижения и корректировки целей.

1.2. Цели программы должны разделяться коллективом кафедр, участвующих в реализации образовательной программы, быть опубликованы и доступны всем заинтересованным сторонам.

Критерий 2. Содержание образовательной программы ООП.

2.1. Содержание программы не должно противоречить ФГОС ВПО.

2.2. Программа должна иметь четко сформулированные и документированные результаты обучения, согласующиеся с целями образовательной программы.

2.3. Содержание программы должно соответствовать не менее:

– 240 кредитам ECTS при подготовке бакалавров (первый уровень);
– 300 кредитам ECTS при подготовке специалистов (интегрированная программа второго уровня);
– 120 кредитам ECTS при подготовке бакалавров (второй уровень);

2.4. Учебный план и рабочая программа каждой дисциплины ФГОС должны соответствовать целям образовательной программы и обеспечивать достижение результатов обучения всеми выпускниками программы.

2.5. Цикл дисциплин естественных наук математики (ЕНМ) должен обеспечивать:

– в программах подготовки бакалавров и специалистов фундаментальную подготовку (не менее 60 кредитов ECTS в том числе не менее 24 кредитов ECTS углубленных курсов) для изучения профессиональных дисциплин;

– в магистерских программах – соответствующую подготовку (не менее 24 кредитов ECTS с углубленными курсами), позволяющую изучать профессиональные дисциплины на втором уровне, основываясь на знаниях, полученных при обучении по программе первого уровня.

Суммируя изложенное, необходимо заключить, что переход на уровневую систему образования требует инновационных подходов к организации и содержанию образовательного процесса.

Учебно-методическому управлению, кафедрам, профессорско-преподавательскому составу предстоит:

– изменить организацию и планирование учебного процесса;
– переоценить значение каждой учебной дисциплины в процессе формирования компетенций;
– внедрить балльно-рейтинговую систему контроля знаний студентов по каждой дисциплине;
– переоформить требования к знаниям, умениям и навыкам в соответствии с компетентностным подходом;
– обеспечить самостоятельную работу студентов учебно-методическими комплексами;
– оценить соответствие каждого преподавателя требованиям к преподаваемым дисциплинам;
– организовать на новом уровне повышение квалификации преподавателей.

The article deals with the topical problem of the introduction of two-tier system of education in higher education establishments. The authors present their experience of developing and designing the main education program, implementing the Federal state educational standards of higher professional education.
The Key words: *the Federal state educational standards, main education program, two-tier system of education.*

Список литературы

1. Антюхов А.В., Фомин Н.В. Инновационные подходы к уровневой подготовке специалистов в системе высшего профессионального образования /Учебно-методическое пособие Брянск, «Курсив», 2009.
2. В помощь разработчикам ПрООП и ООП ВПО: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов НИТУ «МИСиС» [Электронный ресурс] режим доступа: http: rc.edu.ru/rc.
3. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения: Методические рекомендации для руководителей УМО вузов России. М: Исследовательский Центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы. М.; 2005.
4. Проектирование основных образовательных программ, реализующих Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: методические рекомендации для руководителей и актива учебно-методических объединений вузов. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009.
5. Проектирование компетентностно-ориентированных рабочих программ учебных дисциплин (модулей) практик в составе основных образовательных программ, реализующих ФГОС ВПО: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009.
6. Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятий и структуры государственного образовательного стандарта» от 01 декабря 2007 г № 309-ФЗ. [Электронный ресурс] режим доступа: http: //www.mon.gov.ru/document/.

Об авторах

Антюхов А.В. – доктор филологических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, bgu-bryansk@bk.ru

Фомин Н.В. – кандидат педагогических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, agreement-bgu@yandex.ru

УДК 370.153

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Н.А. Асташова

В статье рассматриваются толерантность как форма самореализации личности и проявления человеческой индивидуальности. Установлено, что в структуре толерантности выделяются устойчивость, терпение, допустимые отклонения. Отмечено, что толерантность функционирует на основе принципов научности, уникальности, продуктивного взаимодействия, оптимизма, рефлексивности и других.

***Ключевые слова**: толерантность, общечеловеческие и национальные ценности, педагогика толерантности.*

Толерантность приобретает все большее значение в условиях современного существования человечества, ее роль в развитии личности и социального устройства в значительной степени возрастает с учетом актуализации форм самовыражения человеческой индивидуальности и умения выстраивать отношения с окружающим миром. Углубляются планетарные кризисные процессы, растет агрессия и жестокость, проявляются тенденции усиления терроризма, уничтожения инакомыслящих и иноверцев. Все это и многое другое не только настораживает, но и заставляет искать пути решения глобальных проблем человечества, среди которых выживание человека - одна из приоритетных.

В современной системе образования для реализации инновационных идей в контексте оригинальных мировых и отечественных подходов к развитию личности намечается и реализуется целый комплекс преобразований в содержании, формах и методах работы. При этом многие исследователи связывают совершенствование образовательной системы с внедрением идей развития толерантности личности, предполагающих кардинальные изменения в отношении личности к себе и окружающему миру, осуществление поиска нестандартных решений в процессе построения модели толерантной личности и реализации программы этико-толерантного воспитания с использованием соответствующих технологий.

В этих условиях считаем важным исследовать категорию толерантности, ее теоретическое и практическое понимание и принятие. Тем более, что в новых стандартах высшего профессионального образования среди общекультурных компетенций, которыми должен овладеть выпускник, выделяется, в частности, готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям.

Несмотря на фундаментальность и исключительность толерантности личности в гносеологическом, социальном, поведенческом и других отношениях, эта категория требует исследования с тем, чтобы актуализация идей толерантности, ее научно-прикладное рассмотрение позволяли решать проблемы, от которых зависит будущее России и мира. Последнее обстоятельство опирается на идею о том, что выживание соотечественников зависит от содержания и структуры отношений к себе и окружающей действительности.

Обозначим исходные позиции изучения толерантности. Это позволит создать теоретические подходы к определению педагогической парадигмы толерантности, претендующей на фундаментальность в решении социальных, культурных, образовательных, личностных проблем.

Толерантность в медицине трактуется как устойчивость организма к воздействиям внешней среды. Это важнейшая личностная характеристика, предусматривающая концентрацию внутренних сил человека в ответ на физическое, интеллектуальное или другое воздействие. Устойчивость позволяет сохранить индивидуальность и развивать формы самовыражения человека. Между тем толерантность проявляется и в принятии и правильном понимании мыслей и действий другого человека, групп, культур. Видимо, обосновано многие исследователи предлагают в качестве классической формулы толерантности суждение Вольтера: я не согласен с тем, что вы говорите, но пожертвую жизнью, защищая ваше право высказывать собственное мнение.

Нет сомнения и в том, что толерантность основывается на критериях прогресса: человекосохранение, человекоразвитие, приоритет духовности и общечеловеческих ценностей, признание основных свобод человека и других. Толерантность определяется общечеловеческими интересами в решении глобальных проблем и базируется на конструировании такой модели человека, который смог бы справиться с этими проблемами в XXI веке.

На этой основе выделим ведущие идеи педагогики толерантности. Прежде всего отметим, что толерантность имеет направленность на самого себя и других людей, это одна из имплицитных детерминант социально-психического бытия человека, что дает возможность изначально получить представление о себе и окружающих и обосновать развитие системы отношений, восприятие, оценка и налаживание которых находится в плоскости толерантности: межвозрастные, межполовые, межэтнические,

межклассовые, межпартийные, межконфессиональные и другие. Толерантность увеличивает вероятность устойчивого существования и совершенствования отношений, поскольку функционирует на основе таких принципов, как научность, систематичность, уникальность, равноправное партнерство, продуктивное взаимодействие, плюрализм, коллективизм, оптимизм, рефлексивность и других.

Вполне естественно, что принцип научности реализуется через исследовательские поиски, решение проблем толерантности в разных условиях и с учетом имеющихся обстоятельств. Принцип систематичности предполагает наличие компонентов, образующих целостное единство пространства толерантности. Принцип уникальности отражает специфику личности, группы, культуры, признание свободы и выражения определенных личных или социальных интересов. Равноправное партнерство строится на основе взаимодействия участников локальных или глобальных событий на паритетных началах. При этом подразумевается организация продуктивного процесса, имеющего позитивный результат и обладающего оптимистическим потенциалом. Толерантность предполагает плюрализм как гармонию разнообразия мнений, людей, культур. Одним из важнейших принципов является коллективизм, который, с одной стороны, обуславливает сохранение индивидуальности, а с другой - актуальное взаимодействие, объединение людей для установления мира.

Толерантность является одной из категорий нравственной системы и, как часть этой системы, непосредственно связывает смысл понятия с необходимостью раскрыть сущность человека, его предназначение. Уникальность личности заключается в том, что человек - это душа, духовность, а не сумма биологического и социального. Поэтому он в принципе не может быть объяснен с точки зрения внешних условий и даже внутренних законов своего существования, несмотря на то, что его жизнь зависит от множества факторов и обстоятельств, начиная от идеологических постулатов и заканчивая состоянием погоды. Конечно, формально, эти факторы и обстоятельства значительно детерминируют его поведение, но внутренне он остается свободным, потому что в конце концов подчиняется не законам природы и общества, а духовным понятиям и правилам.

Важно помнить и о том, что человек - это тайна, значительность и глубина которой напрямую зависит от уровня его духовного развития. Любая попытка постичь эту тайну будет порождать новые, и так - до бесконечности. Из этих характеристик человека видно, что его существование регулируется не материально-предметной стороной жизни, не утилитарно-практическими соображениями, а духовными ориентирами, изначально толерантными и жизнеутверждающими.

Формируя у личности национальные основы духовного бытия, мы в тоже время должны показать ей, что современная цивилизация достигла такого уровня, который требует от человека осознания себя не только в рамках национально-территориального существования, но и в рамках планетарного единства. В этой связи следует аргументировать тезис: принятие толерантности как общечеловеческой позиции - это сознательный выбор, представляющий собой вклад в общее дело сохранения и землян, и самой Земли. Поэтому в современных условиях проблема формирования толерантности в рамках нравственного воспитания россиян - это проблема выживания русского народа. Оно обусловлено необходимостью, с одной стороны, сохранения им своего менталитета (духовного уклада), с другой - цивилизованной кооперации с другими народами ради собственного благополучия и планетарного существования человечества.

Важнейшим признаком толерантности, без которого не решить глобальных проблем, является дальнейшая интеграция интересов личности и общества, доходящая до объединения личных, групповых, культурных, национальных и общечеловеческих позиций. Человек, воспринимающий общечеловеческое как условие своего личного выживания и развития, это более совершенный человек, владеющий социальной, коллективной, коммуникативной культурой. Это человек исторически масштабный, глобального мышления, имеющий больше шансов в процессе человекосохранения.

Следующим важным признаком толерантности является коллективный характер деятельности людей, человечества, особенно в наиболее жизненно важных сферах жизнедеятельности: в решении глобальных экологических проблем, в глобализации экономики, преодолении планетарных кризисов, организации досуга. Все это требует выхода из «круга» индивидуализма, эгоизма в направлении толерантности.

Этот путь обеспечивается человеческой социализацией, развитием коллективистских отношений. В условиях подлинного коллектива рождается взаимодействие, признающее основные свободы человека, его право на собственное мнение, уважение личности, готовность людей нести ответственность за выполнение своих обязанностей.

Есть мнение, что толерантность чисто коммуникативное понятие, и его реализация возможна только через общение. Если учитывать, что идеальной целью общения является принятие друг друга как безусловной ценности, а прагматическими задачами - обмен информацией, чувствами, действиями, образцами поведения на основе взаимного интереса и душевного расположения между участни-

ками, то личностное общение можно рассматривать как фактор, оптимизирующий педагогический процесс и тем самым позволяющий качественно решать разнообразные образовательные задачи.

Многими исследователями толерантность рассматривается как система, предотвращающая конфликт вообще, что достигается в ситуации устойчивости личности и организации взаимодействия на основе уважения к другому мнению, принятия другого человека, учитывающих допустимые отклонения в процессе реализации разнообразных социальных, культурных и личностных проблем. Именно толерантность обеспечивает независимость, справедливость, безопасность личности. Кроме того, инструментами толерантного взаимодействия являются переговоры, диалог, компромиссы, приспособление, умение договариваться, что обуславливает конфликтную компетентность и повышает интеллектуальные, эмоциональные возможности человека.

В процессе разработки модели толерантной личности мы выделили ее качества, которые в совокупности дают представление о соответствующем типе личности и наиболее часто отмечены респондентами: воспитанность, терпение, коммуникативность, тактичность, сдержанность, великодушие, ответственность, сочувствие. Как видно из перечисленных личностных признаков, в основном это нравственные характеристики человека. Иными словами, толерантная личность - это высоконравственная личность, поддерживающая многообразие и объединяющая разрозненные силы в процессе достижения гармонии в отношениях между людьми, культурами, государствами.

Между тем следует отметить и антипод толерантности - резистентность, которая чаще всего рассматривается как сопротивление, нетерпимость и провоцирует настроение тревожности и недоверия. Надо сказать, что резистентность, интолерантность не столь редкое явление в современных условиях, насыщенных стрессами, конфликтами, недопониманием, грубостью, силовыми методами решения проблем. Очевидно, что все вышеперечисленное на уровне вариантов решения вопросов - тупиковый путь, хотя и имеющий внутреннюю пружину.

Представляется, что толерантность - наиболее привлекательная альтернатива, в структуре которой еще раз выделим важнейшие компоненты:

ТОЛЕРАНТНОСТЬ	устойчивость	внутренняя собранность, возможность противостоять внешним воздействиям
	терпение	способность держаться в рамках дозволенного, переносить нагрузки, быть сильным и выносливым, понимать другие убеждения, иные мнения, нестандартные поступки
	допустимые отклония	в пределах культуры полемики, самоуважения, сохранения индивидуальности, свободы высказываний, отсутствия выражений в оскорбительной форме

Таким образом, толерантность имеет моральные истоки и может рассматриваться как свойство личности, реализующееся в умении воспринимать, осмысливать и понимать различные мнения, суждения личности или группы, этнические, ментальные, культурные проявления при сохранении собственной уникальности (непохожести) и движении к достижению мира, понимания и сотрудничества.

Толерантность воспринимается как социально-психологическая особенность взаимодействия личностей и групп, характеризующаяся адекватностью восприятия субъектов, признанием свобод человека, богатством разнообразия отношений, культурой диалога.

Толерантность соответствует таким качествам диалога, как разнообразие мнений в условиях субъектно-смыслового общения, «другодоминантность» и строится на основе уважения чужой точки зрения, компетентности, информированности, аргументации и ценности личного достоинства на фоне благоприятного психологического климата.

Исследовательские подходы ведущих ученых-педагогов и практиков системы образования обосновывают построение новой педагогической парадигмы, в которой толерантность может являться уникальным связующим звеном между теоретическими и практическими составляющими науки. Толерантность позволят содержательно наполнить образовательную сферу. Разработка основ формирования толерантности как имплицитной детерминанты социально-психического бытия человека подразумевает выявление природы и источников личностного развития, закономерностей их функционирования, диалектики общечеловеческого и национального.

Отмеченные характеристики толерантности свидетельствуют об уникальном потенциале этой личностной, групповой, культурной составляющей. Опора на толерантность позволит решить проблемы выживания человечества, преодоления глобальных кризисов, поскольку многоаспектность

проявления соответствующих личностных поведенческих репертуаров в контексте толерантности - гарантия развития форм самореализации и проявления человеческой индивидуальности.

The article deals with tolerance as a form self-realization of a personality and manifestation of human individuality. It is concluded that steadiness, patience, standard deviations make up the structure of tolerance. It is pointed out, that tolerance functions on the basis of the principles of scientific character, uniqueness, constructive cooperation, optimism, reflexivity, and others.
The key words: *tolerance, universal and national values, pedagogy of tolerance.*

Об авторе

Асташова Н. А. – доктор педагогических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, bryanskgu@mail.ru

УДК -37

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Т.Е. Бацаева

Статья написана на основе информационного поиска и раскрывает суть и методологические проблемы как причины отставания истории педагогики от других направлений педагогической науки. При этом доказывается, что процессы, обусловливающие движение исторической науки вперед, ее переход от этапа к этапу, происходят прежде всего в области методологии истории педагогики.
Ключевые слова: *историко-педагогическое исследование, педагогическая наука, педагогическая мысль, педагогическое направление, историография, источниковедение, методология истории педагогики, закономерности историко-педагогического процесса.*

На каждом этапе исторического развития общества педагогика как наука отражала состояние образования и воспитания подрастающего поколения. В её развитии находят отражение потребности времени. Академик Э.Д. Днепров, который был первым министром образования демократической России, соавтором Закона «Об образовании», вполне справедливо на наш взгляд считает, что эти потребности определяются тремя основными факторами:

- задачами и общими тенденциями развития науки,
- запросами педагогической теории и практики,
- внутренней логикой эволюции историко-педагогического знания [1,с. 97].

Достаточно долго история педагогики развивалась за счет накопления фактов и расширения тематического диапазона историко-педагогических работ. При таком подходе наблюдалась ее внутренняя замкнутость и изоляция от смежных областей исследования. Результатом такого развития стало накопление большого количества разрозненного материала, при недостаточном его теоретическом обобщении. Особенно заметно отставание истории педагогики от других направлений педагогической науки стало в конце XX века, когда возникла острая необходимость в целостном, системном видении проблем.

Процессы, обусловливающие движение науки вперед, происходят прежде всего в области методологии. В истории педагогики такая работа разворачивается все еще медленно, о чем свидетельствует узкий круг рассматриваемых в методологических и историко-теоретических работах проблем. В то же время проблемы, относящиеся к особенностям историко-педагогического познания, его сущности и структуре, к его внутренней логике, принципам, закономерностям и методике его проведения, к становлению истории педагогики как самостоятельной области научного знания, на наш взгляд, изучены слабо.

Важным вопросом является историко-педагогическое раскрытие понятий "педагогическая наука" и "педагогическая мысль", а так же соотношения между ними. Одна из наиболее распространенных трактовок этого соотношения сводится к утверждению, что педагогическая наука и педагогическая мысль представляют собой два последовательных самостоятельных этапа эволюции педагогического знания. При этом развитие педагогической мысли предшествует появлению педагогической науки, в которой педагогическая мысль находит свое логическое завершение. Это утверждение на наш взгляд спорно.

Считается , что с момента своего зарождения в рамках педагогической мысли, педагогическая наука входит в нее как наиболее теоретически развитая часть педагогического знания. Дальнейшее их развитие идет неразрывно.

С вопросом о соотношении педагогической мысли и педагогической науки тесно связан вопрос о хронологическом рубеже становления педагогики как науки. Многими исследователями утверждается, что таким рубежом следует считать конец XIX — начало XX века, когда в педагогике появились опытно-экспериментальные методы исследования. В то же время общеизвестно, что зарождение педа-

гогики как науки связано с деятельностью Я. А. Коменского, то есть относится к XVII веку.

С тех пор педагогическая наука прошла несколько этапов в своем развитии, и каждый из них перестраивал и расширял систему педагогического мышления.

Другой существенной проблемой, на наш взгляд, является проблема выбора тем и направлений исследований. Вполне понятно стремление исследователей изучать новые факты и явления. Но существует и необходимость периодического возврата к старым темам. Она обусловлена такими обстоятельствами, как актуализация тех или иных проблем под влиянием запросов современной педагогической теории и практики, задачами нового осмысления старых проблем и, наконец, неизбежным «старением» историко-педагогических, как и любых других, исследований.

Посвященных этой проблеме работ очень мало. А ведь именно с изучения источников по проблеме начинается любое исследование. Изучение истории педагогики в свете философских идей прошлого позволяет поднять на более высокий уровень обобщения теоретические и практические знания исследователя, обеспечивает правильное понимание им закономерностей развития педагогической теории и практики, прививает ему творческое отношение к собственной педагогической деятельности, учит его исторически и прогностически мыслить, даёт ему реальные знания, необходимые ля решения возникающих проблем.

Задачи и общие тенденции развития педагогической науки на современном этапе отражены в законе Российской Федерации "Об образовании" (1992 г.). В соответствии с законом сфера образования в РФ приоритетна, т.е. успехи в социально-экономической, политической, международной сферах связываются с успехами в сфере образования. Но решение поставленных законом задач возможно только на основе фундаментального знания, т.е. знания закономерностей историко-педагогического процесса.

До сих пор одним из важнейших вопросов является выявление сущности и задач различных видов и типов историко-педагогических исследований. Интересную, на наш взгляд, классификацию историко-педагогических исследований предложил академик Э. Д. Днепров. Виды историко-педагогических исследований он предлагает выделять в зависимости от характера решаемых задач — методологические, историко-теоретические, конкретно-исторические, историографические, и т. д. Типы историко-педагогических исследований выделяются им в зависимости от типа избранного объекта — страноведческие, региональные, сравнительно-исторические, проблемные, персонифицированные и пр. [2].

Очевидно, что каждый вид исследования может быть направлен на изучение проблем в истории школы и истории педагогической науки, или на совместное их рассмотрение. При этом каждый из видов может быть представлен работами разных типов, которые, в свою очередь, могут быть выполнены в различных жанрах (монографии, статьи, сообщения, эссе и т. д.). Столь же очевидно, что между видами и типами историко-педагогических исследований не существует жёстких границ. В конечном счете, они конструируются исследователем, который может решать одновременно несколько задач на материале разного типа объектов.

В последние годы в сфере методологии изучения истории образования наметилось определенное движение, но в разработке методологических проблем истории педагогической науки по нашему мнению заметных шагов еще не предпринято. В тоже время, именно в этой области особенно наглядно проявились два существенных недостатка: разобщенность и неполнота накопленных историко-педагогических знаний, как следствие слабой координации исследовательских усилий, и несводимость этих знаний в единое целое путем простого их сложения. К сожалению, пока еще значительная часть работ по истории педагогической науки выполняется именно по схеме механического суммирования имеющихся сведений и фактов. Развитие педагогической науки предстает часто в виде суммы высказываний педагогов разных времен и народов, связанных между собой авторскими абзацами, или в виде исторических справок.

Для того чтобы обеспечить развитие исследований в области истории педагогической науки, необходимо укрепить их теоретически, что требует решения широкого круга проблем. Остановимся лишь на некоторых из них.

К числу вопросов, которые требуют уточнения, можно отнести проблему дифференцированного анализа педагогических направлений и педагогических течений. В литературе термины "направление" и "течение" обычно смешиваются, употребляются как синонимы. Однако существует необходимость развести эти понятия, сделать их более четкими и однозначными. Можно предложить следующий вариант такого разведения. «Направление» понимается как социально-педагогическая категория: педагогические направления — это политические и социально-педагогические линии в педагогике, отражающие позиции стоящих за ними политических и классовых сил. Педагогические течения — это модификации собственно педагогических теорий и концепций (объединенные одной ведущей, стержневой педагогической идеей), которые рождаются и разви-

ваются в русле тех или иных социально-педагогических направлений, а подчас — одновременно нескольких направлений. При некоторой условности приведенного терминологического разделения оно дает возможность дифференцированного анализа двух разнородных явлений. Условность терминов не снимает безусловной необходимости такого анализа, различения двух категорий. В конечном счете, терминологическое разведение всегда лишь отражает необходимость категориального разведения.

Еще больше сложностей возникало при попытке жесткого и вневременного отнесения тех или иных педагогов к тем или иным социально-педагогическим направлениям. Один и тот же деятель может быть отнесён к двум разным направлениям. Легко можно обнаружить примеры убедительно свидетельствующие об актуальности создания подлинно научной классификации педагогических явлений. Вот какие идеи по этому поводу мы находим у Э. Д. Днепрова: "Любая классификация объемна. Социальное разведение — лишь первый ее этап. Далее вступают в силу иные критерии, выстраивающие ее уровни внутри социальных рядов и параллельно с ними. Задача состоит в том, чтобы выявить и обосновать эти критерии и на их основе построить многомерную, а не одноплоскостную систему классификации педагогических фактов и явлений. С каждым новым крупным этапом в развитии науки по-новому прочитывается и ее история"[1, с. 99].

Достаточно часто исследователи задаются вопросом: могут ли вообще устаревать работы, посвященные, к примеру, проблемам истории дореволюционной школы и педагогики, педагогики советского периода, если они написаны современными авторами, которые опирались на современную методологию. Ссылка на методологию, естественно, предполагает однозначный ответ: нет, не могут. Мнение о «нестарении» историко-педагогических работ основывается на бытовом сознании неустареваемости «исторического факта», хотя речь идет о том, что «стареют» не сами факты, а схемы и способы их интерпретации. Но и неустареваемость исторического факта условна. Историческое знание даже на уровне фактов зависит от интерпретации. Исторический факт — это только источник, подвергшийся истолкованию. Кроме того, авторы ряда работ допускали и скорее всего будут допускать существенные методологические ошибки. Опора на методологию — лишь условие, но не гарантия высокого качества исследований.

Именно развитие методологии — один из важнейших факторов «старения» многих конструкций в общественных науках.

В последнее время справедливо подчеркивается существенная роль историко-педагогических разработок в решении современных педагогических проблем. Однако значение обратного влияния современного научного знания на историю педагогики часто ускользает из поля зрения, хотя это обратное влияние — катализатор двух важнейших процессов, происходящих в историко-педагогической науке. С одной стороны, достижения современного знания, способствуя методологическому и теоретическому обогащению истории педагогики, открывают новые подходы к историко-педагогической проблематике, нацеливают на переосмысление известных историко-педагогических явлений и фактов. С другой стороны, эти достижения в значительной мере определяют «старение» многих историко-педагогических исследований.

Еще менее активно, чем методологические вопросы, разрабатывается в истории педагогики историографическая проблематика. Важнейшее значение историографических исследований состоит в том, что они раскрывают процесс развития историко-педагогических знаний, его закономерности, тенденции и этапы, его связь с общим движением как исторической науки, так и педагогической теории. Историография формирует и делает доступным «банк» историко-педагогических идей; показывает ход их накопления (или утраты), влияние этих идей на современные теоретические разработки; анализирует пути и направления историко-педагогических исследований, их предпосылки, преемственность и взаимосвязь. Понимание процесса развития историко-педагогической науки расширяет сферу историко-педагогического мышления и дает возможность исследователю посмотреть на свою деятельность как на звено в цепи науки.

Важнейшая роль историографических разработок не исчерпывает значения историографии в истории педагогики. Известно, какое внимание уделяется сегодня задачам внедрения достижений педагогической науки в практику. В их реализации первейшую роль призваны сыграть именно историографические исследования, которые должны вывести на поверхность, обобщить и донести до практического сознания то новое, что добыто историко-педагогической наукой. Практические выводы можно сделать из огромного числа историко-педагогических работ даже тогда, когда таких выводов не делают их авторы.

«Следует подчеркнуть еще одну важную функцию историографических исследований в истории педагогики. В ходе анализа общего движения историко-педагогической науки, анализа ее отдельных проблем и направлений историограф не должен упускать из виду сами формы и методы освоения историко-педагогического процесса, формы и методы исследований, призванных раскрыть

и объяснить этот процесс. Изучение историко-педагогических работ под этим углом зрения, определение их задач, структуры, науковедческих параметров, анализ их внутренней логики, оценка их методологической и теоретической оснащенности — все это также входит в число специальных задач историографии истории педагогики» [2].

Важнейшее значение для дальнейшего развития истории педагогики как науки имеет и разработка проблем историко-педагогического источниковедения. Но в историко-педагогической литературе до сих пор трудно найти специальные работы, посвященные теоретическим вопросам историко-педагогического источниковедения, методике работы с источниками, анализу различных видов источников. Отсутствие источниковедческого анализа в историко-педагогических работах значительно снижает степень доверия к ним у представителей смежных отраслей знания. Только на основе уяснения круга источников, на основе которого будут проводиться дальнейшие исследования, и детального, всестороннего анализа этих источников может быть обеспечено реальное продвижение, реальное приращение знаний в истории педагогики.

Article is written on the basis of information search and opens an essence and methodological problems as the reasons of backlog of history of pedagogics from other directions of a pedagogical science. It is thus proved that the processes causing movement of a historical science forward, its transition from эта¬па to a stage, occur first of all in the field of methodology of history of pedagogics.
The key words: *istoriko-pedagogical research, a pedagogical science, pedagogical thought, a pedagogical direction, a historiography, a source study, methodology of history of pedagogics, law of istoriko-pedagogical process.*

Список литературы

1. Днепров Э.Д. Методологические проблемы истории педагогики.// Советская педагогика. №8/1986. С.96-102.
2. Днепров Э.Д. Образование и политика. М. 2008.
3. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Издательский центр «Академия», 2005.

Об авторе

Бацаева Т. Е. – кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета им. И. Г. Петровского, pedvest.bgu@yandex.ru .

УДК 378.02

МЕХАНИЗМЫ УПРАВЛЕНИЯ СТАНОВЛЕНИЕМ И РАЗВИТИЕМ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

С.Н. Белова

В статье раскрываются механизмы управления становлением и развитием системы оценивания качества образовательного процесса в вузе. Особый акцент сделан на рассмотрении стратегии человеко-ориентированного принятия управленческих решений, создания многоуровневой системы взаимодействия субъектов управления, построенной на основе организационных кластеров.
Ключевые слова: *управление становлением и развитием системы оценивания качества образовательного процесса в вузе, механизмы.*

Термин «механизм» применительно к исследованию феномена управления становлением и развитием системы оценивания качества образовательного процесса (СОКОП) употребляется в переносном смысле слова для обозначения системы основных, ведущих элементов процесса управления (правовые нормы, практические меры, средства, рычаги, стимулы, совокупность организационных структур, методы управления и др.), обеспечивающих динамику, функционирование, развитие других элементов системы управления. Посредством механизмов инновационного управления управляющая подсистема «воздействуют на общество, любую систему социального порядка с целью достижения поставленных задач» [1, с. 234] и приводится в действие вся его технологическая цепочка. Механизмы управления находятся в прямой зависимости от уровня развития мировоззренческой, духовно-нравственной, интеллектуальной, творческой и других сфер личности - создателя инновационной системы оценивания качества образовательного процесса в вузе. Роль механизмов управления СОКОП заключается в том, чтобы обеспечить сбалансированность (гармонизацию) внедрения инноваций в оценивание качества образовательного процесса.

Опираясь на мнения теоретиков управления (И. Ансофф, О.С. Виханский, Л.Д. Гительман,

А.М. Моисеев, А.И. Наумов, К.М. Ушаков, Дж. Харисон и др.), можно утверждать, что на линию поведения или деятельности, описываемой принимаемыми управленческими решениями, оказывает влияние выработанная в организации стратегия.

Стратегия позволяет руководителям проиллюстрировать логику, которая проистекает из потоков принятия стратегических решений, оценить необходимые ресурсы для развития способности вуза к преобразованию в условиях меняющейся внешней среды. Стратегические цели образовательной системы, приоритетные направления развития ВПО свидетельствуют о человекоцентристском понимании ВПО, подразумевающем, прежде всего, развитие человека, его потенциала. Следовательно, реализуемая стратегия в вузе должна быть направлена на реализацию миссии вуза в контексте опережающего развития качества человека и обеспечения качества его жизни. Она также должна обладать такими характеристиками человеко-ориентированного принятия управленческих решений, как совокупность параметров решения, удовлетворяющих всех участников образовательного процесса, обеспеченность реальности его реализации, осуществление требований современного общества, профессиональных сообществ, работодателей к выпускнику вуза, построение отношений участников образовательного процесса на основе демократического стиля педагогического общения, зависимость от инноваций, новшеств, динамичность развития. Это подразумевает, что стратегии вуза определяются, оказывают воздействие на управленческие решения, которые, в конечном счете, обусловливают качество результатов образовательного процесса.

Основными движущими силами стратегии человеко-ориентированного принятия управленческих решений являются мировые, европейские и отечественные тенденции развития ВПО, корпоративная культура, убеждения и представления руководителей вуза, организационное обучение всех участников образовательного процесса (рисунок).

Руководители вуза воспринимают мировые, европейские, отечественные тенденции развития ВПО, основываясь на своем прошлом опыте, учитывая свои убеждения, представления, знания. Следовательно, влияние окружающей среды проявляется тогда, когда руководители вуза выделяют определенные воздействия как особенно важные.

Рисунок. Факторы, влияющие на природу стратегии человеко-ориентированного принятия управленческих решений

Критическими областями для стратегического управления, как справедливо, на наш взгляд, определил Дж. Келлер, являются не только внешняя среда, но и внутренняя институциональная среда, которая складывается из традиций, ценностей, убеждений, ожиданий, материально-технического, финансового обеспечения, компетентности руководства и его приоритетов [3]. Убеждения и представления руководителей вуза влияют на принятие решений, предлагая различные линии и стратегии поведения. Знания, убеждения и представления руководства обеспечивают объяснение намеченной стратегии. Их мнения, понимания причин и последствий влияют на человеко-ориентированное принятие управленческих решений, посредством которых описываются видение, миссия, цели развития вуза, политика в области качества, накапливаются ресурсы, мотивируется внутривузовское обучение персонала, намечаются инновации и др.

Философия, идеология управления вузом со стороны администрации, руководителей структурных подразделений, обеспечивающая максимально полно использовать потенциал своих подчиненных, оказывает непосредственное влияние на развитие инновационной деятельности. Таким образом, процессы стратегического планирования инициируют движение к превращению вузов в обучающие организации, которые «сознательно меняют свои границы и перестраивают свою функциональную структуру для более полной реализации своего главного предназначения или цели» [2, с. 103].

Мы полагаем, что методическую и технологическую основу, обеспечивающую, создающую условия для внутренних, глубинных и принципиальных изменений, поддерживающую своеобраз-

ный внутренний гомеостаз, позволяющий реализовывать естественные изменения внутренней среды организации, можно создать именно через систему организационного обучения. В процессе организационного обучения первостепенное значение имеет формирование у субъектов образовательного процесса стратегического мышления, осознание ими значимости в обеспечении конкурентоспособности вуза, концепции управления становлением и развитием СОКОП, овладение инновационными средствами, технологиями оценивания и управленческой деятельности. Понимание того, что реализация целей управления становлением и развития СОКОП сопряжена с изменением корпоративной культуры организации, менталитета сотрудников, формированием у них «портфеля ключевых компетенций», развитием качества человека, развитием многообразных дискретных управленческих систем оценивания качества образовательного процесса, сориентированных на выполнение миссии университета, реализацию ее социо-человеко-ориентированной направленности, достижение целей профессионально-личностного развития студентов, ставит во главу угла задачу реконструкции системы внутривузовского обучения и повышения квалификации участников образовательного процесса; самообразовательной деятельности руководителей структурных подразделений, ППС, студентов по вопросам разработки инновационных СОКОП в вузе.

В процессе организационного обучения у субъектов образовательного процесса осуществляется принятие намеченной стратегии. Однако есть вероятность, что часть намеченной стратегии не будет понята и принятой всем коллективом, тогда она становится неосуществленной стратегией качества. Намеченная стратегия, которая после организационного обучения начинает реализовываться в вузе руководителями структурных подразделений, ППС является предполагаемой стратегией. В процессе полисубъектного взаимодействия, осуществляемого в образовательном процессе вуза, возникает случайно сложившаяся стратегия, которая совместно с предполагаемой стратегией образуют реализуемую стратегию человеко-ориенированого принятия управленческих решений.

Развитие стратегии человеко-ориентированного принятия управленческих решений включает приоритет культуры качества как одной из ведущей составляющей ценностного ядра корпоративной культуры вуза, определение соответствующей модели системы обеспечения качества, модели личности выпускника вуза, построенной на синтезе изучения культурных традиций в рефлексии качества человека; разработку концепции управления становлением и развитием СОКОП. Она открывает, на наш взгляд, возможности не только для учета и ценностного согласования интересов и позиций самых разных субъектов образовательного процесса в вузе, но главным образом, для со-творческого управления, создает предпосылки для активизации и проявления субъектной позиции каждого сотрудника в процессе управления вузом, осуществления системных организационных преобразований на всех уровнях управления вузом.

Как отмечается в исследованиях Т.А. Лапиной, корпоративная культура выступает практическим способом реализации определенной надстройки – корпоративной философии «общей судьбы», где прописаны базовые ценности организации, принципы, обязательства перед разными слоями общества, перед собственными сотрудниками, стандарты поведения сотрудников, традиции организации [4]. В основе корпоративной культуры вуза лежат прежде всего ценности всех субъектов образовательного процесса. Ценности определяют и стили поведения, и стили общения, уровень мотивированности, активность, выступают ориентиром целенаправленного действия людей – как индивидуального, так и коллективного. Поэтому когда в вузе приветствуется «ориентированная на ценности кадровая политика», и на этой основе строится непрерывное обучение и повышение квалификации всех участников образовательного процесса, тогда разработка инноваций, внедрение новшеств в образовательный процесс, освоение новых знаний и воплощение их в инновационных образовательных продуктах и услугах становится ценностью.

Мы принимаем точку зрения теоретиков корпоративного управления [5], утверждавших, что если организация желает осуществить радикальные изменения, включающие внедрение новых технологий и новых процессов, то в него должны быть вовлечены все субъекты управления. Тем самым подчеркивается важность участия в развитии каждого субъекта, связывающего разные уровни организационной структуры вуза. В данном случае складывается не такая ситуация, когда один уровень организации управляет другим, а осуществляется командная работа на различных уровнях управления и сферах функциональных обязанностей. Инициативы для изменения могут иметь разное происхождение и могут требовать времени для «набора скорости». Общее состояние вуза может перейти от зрелости к динамизму.

Поэтому важным механизмом управления становлением и развитием СОКОП является создание многоуровневой системы взаимодействия субъектов управления, построенной на основе организационных кластеров.

Изменение парадигмы взаимодействия субъектов управления СОКОП предполагает повы-

шение степени их вовлеченности и меры их активности в процессе принятия человеко-ориентированных управленческих решений, касающихся обновления миссии и целей развития вуза, интерактивного партнерства на макро и микроуровне, а также на субъектно-личностном уровне, что неизбежно приводит к возникновению новой для большинства участников образовательного процесса области осваиваемого опыта – управленческого.

Следует подчеркнуть, что сотрудничество характеризуется непрерывным обогащением жизненного и профессионального опыта субъектов образовательного процесса за счет расширения границ и форм участия в принятии человеко-ориентированных управленческих решений, определяющих развитие СОКОП в вузе. Сотрудничество выступает как условие для самопознания, самоизменения, саморазвития и самореализации личности. Субъект взаимодействия получает возможность как бы взглянуть на себя со стороны, через призму восприятия Другого, и одновременно он получает возможность самооценки в процессе реализации различных ролевых позиций, возможность продвижения по пути осознания «Я – реального» и «Я – идеального» в профессиональной сфере, возможность самодостраивания, определения своего рода маршрута профессионально-личностного развития, т.е. движения в направлении самоуправляемого развития, самоменеджмента внутривузовского повышения квалификации.

В соответствии с точкой зрения классиков менеджмента качества (Дж. Бауэр, Г. Хэмел) взаимодействие субъектов управления, возможно, осуществить посредством формирования и развития профессиональных объединений на основе общих ценностей, интересов, общего дела, стратегического поведения, т.е. кластеров. В контексте нашего исследования можно выделить следующие уровни внутриорганизационных кластеров:

Кластеры I-го уровня – менеджеры высшего звена (ректорат, Совет по качеству научно-образовательной деятельности, профессиональные сообщества, стратегические партнеры-работодатели вуза). На данном уровне предлагается намеченная стратегия человеко-ориентированного принятия управленческих решений, обеспечивается гибкость системы, подготавливается концепция внутренней СОКОП в вузе.

Кластеры II-го уровня объединяют менеджеров среднего звена (руководители структурных подразделений вуза). Данный уровень инициирует реализацию стратегии человеко-ориенированного принятия управленческих решений, которая становится предполагаемой, разработку основных организационно-педагогических документов, регламентирующих СОКОП. Кроме того, здесь инициируется обучение профессорско-преподавательского состава по вопросам управления качеством образования, становления и развития СОКОП; организуются и проводятся исследования по проблемам оценивания качества образовательного процесса в вузе; осуществляется мониторинг качества образовательного процесса в вузе; оказывается методическая и консультационная помощь в работе по созданию, внедрению и совершенствованию СОКОП в вузе и др.

Кластеры III-го уровня – объединения линейных менеджеров (группы внутренних аудиторов, методические комиссии, созданные на междисциплинарной основе, временные научно-исследовательские коллективы (ВНИКи), временные исследовательские группы (ВИГи) и др.). На данном уровне создаются ВНИГи и ВНИКи с целью разработки и распространения учебно-методических материалов по вопросам менеджмента качества в образовании, включая методические указания и рекомендации по становлению и развитию СОКОП. В ходе сотрудничества объединений линейных менеджеров может возникать случайно сложившаяся стратегия человеко-ориенированного принятия управленческих решений, которая способствует реализации предполагаемой стратегии человеко-ориентированных управленческих решений. В процессе взаимодействия субъектов данного кластера организовываются семинары, мастер-классы, где доводятся до сведения преподавателей, сотрудников и студентов нормативно-правовое, программно-методическое обеспечение СОКОП в вузе; осуществляется оценивание качества образовательного процесса, осуществляются внутренние аудиты, социологические опросы и др.

Кластеры IV-го уровня – самоменеджеры (ППС, студенты, абитуриенты и др.). Представители данного уровня осуществляют исследования по проблемам оценивания качества образовательного процесса в вузе, проводят педагогические измерения качества подготовки студентов, выпускников университета, социологические опросы, осуществляют рефлексию.

Создание многоуровневой системы взаимодействия субъектов управления, построенной на основе организационных кластеров связано с корпоративной реорганизацией, т.е. разработкой и реализацией особых управленческих ролей, полномочий для различных иерархических уровней.

Мы разделяем точку зрения П.И. Третьякова о том, что перспективный путь проектирования модели организации состоит в целевой структуризации, то есть в построении блочно-целевых структур,

формируемых по матричному принципу, на основе поиска оптимального соотношения централизации и децентрализации в системе управления, в формах планирования и контроля, в распределении управленческих функций для наиболее эффективного соединения управления с интересами личности и коллектива, предполагающего учет специфических особенностей каждой категории работников [6].

Основным условием создания многоуровневой системы взаимодействия субъектов управления, построенной на основе организационных кластеров является переход от линейно-распорядительной системы управления вузом к матричной, построенной по принципу функционально-временно-целевой структуры и предполагающей распространение и преобразование информации по всем направлениям: по вертикали и по горизонтали.

Для того, чтобы управление становлением и развитием СОКОП в вузе было эффективным необходимо и стимулирование творчества всех участников образовательного процесса к созданию инновационных систем оценивания качества образовательного процесса, которое требует обоснования эффективной системы мотивации. Любая деятельность ППС, студентов вуза, работодателей является полимотивированной, т. е. в ее основе лежит не один какой-то мотив, а определенное множество, совокупность мотивов, находящихся в определенном соотношении друг с другом. Поэтому для того чтобы иметь представление о возможностях того или иного субъекта к созданию инновационных СОКОП необходимо понимать его мотивы (ведущий мотив), которые лучше всего проявляются в предмете и целях деятельности, результатах деятельности, эмоциональных переживаниях и реакциях, сопровождающих процесс достижения поставленной цели. Следовательно, чтобы оказать влияние на создание инновационных СОКОП необходимо знать индивидуальные потребности каждого субъекта и подбирать в соответствии с ними стимулирующие меры.

Проанализировав различные теории мотивации [3; 5; 7], можно сделать вывод, что на сегодняшний день одной мотивационной модели для создания инновационных СОКОП в вузе не может быть, так как нивелируются условия среды, индивидуальные характеристики руководства и особенности самого вуза, что, в конечном счете, делает применение подобной «универсальной» системы мотивации неэффективной. В зависимости от уровня развития образовательного процесса, структурных подразделений вуза, приоритетов в деятельности ППС, студентов существует индивидуальная модель многоуровневой мотивации, приводящая к получению стабильных положительных результатов к созданию и реализации инновационных систем оценивания качества образовательного процесса. Чаще других в структуре мотивации субъектов оценивания присутствуют внешние мотивы (материальные, общественно значимые (социального статуса, престижа, признания, ответственности перед другими), самоутверждения, избегания неудачи, соревновательные, власти, доминирования над другими, идентификации с другим человеком) и внутренние мотивы (достижения, самореализации, процессуально-содержательные, самоуважения, саморазвития, независимости).

Внешние (экстринсивные) мотивы проявляются в практичности, расчетливости, учете соотношения усилий и затрат на разработку инновационных СОКОП и ожидаемого материального результата, стремлении к высокой социальной оценке своих заслуг, одобрению руководством, авторитету и уважению, известности, получению достойного статуса в структурном подразделении и др. Названные мотивы обусловливают, как правило, внешнее (формальное) отношение субъектов к СОКОП. Однако, если в процессе деятельности экстринсивные мотивы не будут подкреплены процессуально-содержательными, т.е. интересом к содержанию и процессу деятельности, то они не обеспечат максимального эффекта. Так как в случае действия внешних мотивов привлекательна не деятельность по созданию инновационных систем оценивания качества образовательного процесса, а только то, что связано с ней (например, престиж, слава, материальное благополучие и пр.). Этого часто недостаточно для побуждения к инновационной деятельности, поэтому необходимы внутренние мотивы, способствующие удовлетворению внутренних психологических результатов деятельности.

Смысл создания инновационных СОКОП во время актуализации внутренних мотивов заключается в том, что процесс и содержание данной деятельности являются тем фактором, который побуждает личность проявлять профессиональную и интеллектуальную активность. Эти мотивы проявляются посредством таких ощущений, как чувство успеха, ответственности за работу, выполненного долга, внутреннего удовлетворения, переживания интеллектуальных и творческих достижений и др. К созданию инновационных СОКОП способен тот, у кого мотивы адекватны содержанию и результатам управленческой, педагогической, профессиональной, оценочной деятельности, и тот, кто получает удовлетворение от процесса и результатов работы, включая их внешнюю оценку. Как показало наше исследование, к наиболее эффективной работе в качестве разработчика инновационной СОКОП предрасположены те, у кого ведущими являются внутренние мотивы (процессуально-содержательные, саморазвития, достижения) и внешние мотивы (са-

моутверждения, престижа, ответственности перед другими, материальный). Наименее эффективна деятельность по созданию инновационной СОКОП, порождаемая такими внешними мотивами, как власти, избегания неудачи, независимости, доминирования над другими.

Оценивание качества разработки и внедрения инновационной СОКОП является важнейшим инструментом профессионального роста и повышения эффективности работы всех участников образовательного процесса в вузе. Это позволяет показать руководителю вуза, что следует сделать для того, чтобы ППС, студент смог достичь существенного прогресса. Поэтому необходимы соревновательные процедуры оценивания качества разработки и внедрения инновационной СОКОП, которые должны удовлетворять следующим требованиям: охватывать все важнейшие виды деятельности субъектов оценивания и в этом смысле обеспечивать комплексный характер оценки; обеспечивать «квалиметрию» качества образовательного процесса; быть объективными и, по возможности, сводить до минимума элемент субъективизма в оценке качества инновационной СОКОП, оценочные критерии должны максимально приближаться к критериям качества работы вуза; быть достаточно гибкими, позволяющими на разных этапах развития вуза изменять акценты, устанавливать новые приоритеты за счет изменения количественной оценки различных видов деятельности субъектов образовательного процесса.

Введение разнообразных рейтингов (оценка факультетов, кафедр, качества педагогической деятельности преподавателя вуза, текущий и кумулятивный рейтинги успеваемости студентов), внутривузовских, внутрифакультетских конкурсов («Лучший преподаватель вуза», «Лучший УМК», «Инновационная система оценивания качества освоения основной образовательной программы», «Лучшая технологическая карта оценивания качества освоения учебной дисциплины», «Лучшие фонды оценочных средств для проведения текущей, промежуточной и итоговой аттестации студентов» и др.) способствуют моральному и материальному поощрению субъектов управления.

В системе управления становлением и развитием СОКОП важное место занимают механизмы рефлексии самообразования, самоконтроля, самооценки и самоисследования. Рефлексия определяется как размышление, самонаблюдение, самопознание, а также как форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов. Развитые навыки рефлексивности, учет особенностей ситуации и личности субъекта позволяют применять наиболее эффективные способы влияния и взаимовлияния. Рефлексия по сути интегративный психический процесс, который сопровождает все управленческие функции и оказывает существенное влияние на формируемую модель управленческого взаимодействия.

Объектом рефлексии является процесс творческой деятельности персональных и коллегиальных субъектов корпоративного управления по формированию организационной структуры СОКОП, распределению полномочий и ответственности; разработке иерархической структуры документации СОКОП, системы измерения основных показателей, характеристик основных процессов и видов деятельности; разработке индивидуальных образовательных программ, модели личности выпускника; разработке и реализации мониторинга СОКОП; проектированию и реализации инновационных систем оценивания качества образовательного процесса на основе стратегических ориентиров качества подготовки выпускников, внедрению инновационных процессов в СОКОП и др. Данный процесс должен быть креативным и новаторским, отличаться саморегулированием и самостимулированием. При этом важными становятся следующие условия: субъекты оценивания рассматриваются как активные участники процесса, развивающие свои способности; рефлексия – это процесс, который может быть инициирован или стимулирован; инициирование направленности рефлексии происходит при осознании затруднений в работе и для снятия этих затруднений; требования к уровню профессиональной компетентности субъекта оценивания формируются в соответствии с потребностями личности с учетом современных тенденций развития ВПО, общества, государства.

Обращение к разработке и реализации индивидуальных образовательных программ для руководителей структурных подразделений, уполномоченных по качеству ООП, ППС, студентов, работодателей позволяет вовлечь всех в процесс управления становлением и развитием СОКОП. Проектирование модели личности выпускника, инновационных систем оценивания в процессе коллективной и индивидуальной работы способствует переосмыслению своих идеалов (образцов, прообразов, понятий) в личностной и профессиональной сферах; осуществлению «саморевизии» своих ценностей, устремлений, норм, правил.

Руководитель структурного подразделения, преподаватель, студент вуза, умеющий осуществлять самоконтроль своей деятельности, соответственно владеет навыками самосовершенствования, самореализации и способен к проектированию действенной инновационной системы оценивания качества образовательного процесса.

Проведение самооценки, которая является способом сопоставить деятельность вуза, его руководства, ППС, студентов и их результаты с моделью работы учреждения, являющегося образцом, примером для остальных способствует использованию при оценивании своей деятельности и ее ре-

зультатов единого комплекса критериев, которые нашли широкое применение во многих странах; систематическому подходу к совершенствованию деятельности; получению объективных оценок, основанных на фактах, а не на личном восприятии отдельных работников или руководителей; согласованному пониманию того, что в данной ситуации должен сделать вуз в целом, ее отдельные подразделения и каждый работник, исходя из единой концептуальной базы и, прежде всего на ключевых направлениях; обучению персонала применению принципов всеобщего (тотального) управления качеством; внедрению различных инициатив и передовых методов управления качеством и его оценивания в повседневную деятельность вуза; выявлению и анализу процессов, в которые можно ввести улучшения; определению глубины изменений, происшедших с момента проведения предыдущей самооценки; возможности распространения передового опыта лучших структурных подразделений, преподавателей, студентов вуза; возможности признания и стимулирования; возможности сравнения с лучшими результатами, достигнутыми как в данном вузе, так и в других.

Ориентация коллегиальных и персональных субъектов корпоративного управления на достижение высокого уровня самоуправления, самопланирования, самоорганизации, самооценки и самоконтроля позволяет делать реальные шаги в направлении инновационной системы оценивания качества образовательного процесса в вузе. Тем самым рефлексия обеспечивает СОКОП относительную устойчивость при изменении внешних обстоятельств.

Таким образом, ведущими механизмами управления становлением и развитием СОКОП в вузе являются: стратегия человеко-ориентированного принятия управленческих решений; развитие корпоративной культуры, способствующей обучению, инновациям; создание многоуровневой системы взаимодействия субъектов управления, построенной на основе организационных кластеров; стимулирование творчества всех участников образовательного процесса к созданию инновационных систем оценивания качества образовательного процесса; создание и внедрение соревновательных процедур оценивания качества образовательной деятельности субъектов СОКОП на основе системы оценочных критериев; рефлексии. Вышеназванные механизмы взаимодействуют как единое целое, обеспечивая управление становлением и развитием СОКОП в вузе.

The article described the mechanisms for managing the formation and development of quality evaluation of the educational process at the university. Especially described strategy person-oriented's managerial decision-making, create a tiered system of interaction between the management subjects, which constructed on the basis of organizational clusters.
The key words: *management foundation and development of quality assessment system in universities educational process, mechanisms.*

Список литературы

1. Афанасьев, В.Г. Человек в управлении обществом. [Текст] / В.Г. Афанасьев. М.: Политиздат, 1997. 382 с.
2. Игнатьева, Е. Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе [Текст]: монография / Е. Ю. Игнатьева. Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2008. 280 с.
3. Классики менеджмента [Текст] / Под ред. М. Уорнера / Пер. англ. Под ред. Ю.Н. Каптуревского. СПб.: Питер, 2001. 629 с.
4. Лапина, Т.А. Корпоративная культура [Текст]: Учебно-методическое пособие / Т.А. Лапина. Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. 96 с.
5. Общий менеджмент [Текст]: дайджест учебного курса / Под ред. А.К. Казанцева. М.: Инфра М, 1999. 52 с.
6. Третьяков, П.И. Регион: Управление образованием по результатам. Теория и практика. [Текст] / П.И. Третьяков М.: Новая школа, 2001. 880 с.
7. Шермерорн, Дж. Организационное поведение, 8-е издание [Текст] / Пер. с англ. под ред. Е.Г. Молл / Дж. Шермерорн, Дж. Хант, Р. Осборн. СПб.: Питер, 2004. 673 с.

Об авторе

Белова С.Н. – кандидат педагогических наук, доцент Курского государственного университета, fpkkursk@yandex.ru.

УДК –371.833.1.

ФОРМИРОВАНИЕ ШКОЛЬНОЙ СИТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В НИЖЕГОРОДСКОЙ ГУБЕРНИИ В 1917-1930 ГГ.

Н.В. Быстрова

В статье определены научно-исторические и социально-педагогические основы становления и развития школьного образования в Нижегородской губернии в контексте российского образовательного пространства. Выявлены принципы формирования школьной системы обучения в период с 1917 по 1930 гг.: доступность, бесплатность, всеобщность, политизация образования. Установлена динамика прогрессирующего развития школ.

Ключевые слова: *история педагогики, система образования, советская педагогика, народное образование, школа I и II ступени, школа крестьянской молодежи, народный учитель, регионализация образования, массовость обучения.*

Происходящие в обществе процессы модернизации образования актуализируют проблему изучения педагогического опыта прошлого, позволяющего переосмыслить историю с современных позиций, усовершенствовать современную школу и педагогику.

Потребность эффективного решения проблемы становления общего среднего образования вызывает необходимость изучения тех исторических периодов развития общества, которые оказали наибольшее влияние на развитие образования в России. К таким историческим периодам относится период с 1917–1930 гг., который представляет особый исследовательский интерес как уникальное явление российского и мирового историко-образовательного процесса.

Именно историко-педагогические исследования позволяют объективно воссоздать явления целостной реконструкции образования как целенаправленного организованного процесса. В богатом опыте прошлого накоплены значимые теоретические обобщения и богатый арсенал средств реализации образовательных целей в их историческом, педагогическом, культурном многообразии.

Каждый регион России имеет свои исторические, социальные, культурные, этнические особенности, которые в основном сформировались в прошлом. Поэтому обращение к прогрессивному прошлому своей страны, родного края, вполне правомерно, ибо без учета созидательной деятельности предшествующих поколений нет смысла говорить о достижениях культуры, образования и воспитания в настоящем.

Новые теоретико-методологические подходы, сформулированные в современных историко-педагогических исследованиях М.В. Богуславского, Н.Д. Никандрова, Е.Г. Осовского, М.Г. Плоховой, В.Г. Пряниковой, З.И. Равкина, Л.А. Степашко, помогают с объективных научных позиций представить становление и развитие образовательной ситуации в 1917–1930 гг., рассмотреть общие тенденции функционирования школы в целом по стране и в Нижегородской губернии в частности.

В исследуемый период создание абсолютно иной системы образования, детерминированной социальными, духовными, экономическими, политическими, культурными факторами, становится особенно необходимым.

Экономический кризис, вызванный Первой мировой войной, революцией, гражданской войной, политикой «военного коммунизма», являлся очевидным препятствием для развития страны. «Разорение, нужда, обнищание» – так характеризовал В.И. Ленин сложившуюся обстановку в стране. Это подтверждается цифрами. Ущерб, нанесенный народному хозяйству, превысил 50 млрд рублей, промышленное производство сократилось в 1920 г. по сравнению с 1913 г. в 7 раз, сельскохозяйственное – на 40 %; в полнейшем упадке был транспорт; добыча угля и нефти находилась на уровне конца XIX в.

Огромные людские потери понесла страна за годы гражданской войны. По некоторым данным они составили 12 млн человек, по другим – 15 млн человек [5;57]. Исследователь В. Кожинов, например, считает, что в 1918-1922 гг. погибло 25 млн человек. В ходе войны и после нее были практически целиком уничтожены дворянство, дореволюционный офицерский корпус, многие священнослужители, представители казачества, зажиточное крестьянство. Серьезный урон был нанесен взрослому мужскому населению страны за счет погибших на фронтах. В гражданской войне только Красная Армия потеряла по официальным данным около 800 тыс. бойцов [3;203].

Нижегородский историк и краевед А. Лушин отмечает, что в Нижегородской губернии к 1917 г. проживало 1,5 млн русских, а сам Нижний Новгород был чисто русским городом, и население его составляло 148 тыс. жителей. В 1920 г., т.е. после трехлетия советского режима, нижегородцев уже стало на 42 тыс. меньше.

В период становления советской власти, особенно была велика детская смертность, наибольших размахов она приобрела в 1921 г., когда в Поволжье разразился страшный голод. Массовая детская смертность унесла, по данным член-корреспондента РАН Ю.А. Полякова, до трети всех детей

Поволжья. За период с середины 1921 г. до середины 1922 г. от голода погибло 3,55 млн человек; до конца 1923 г. – еще 2,35 млн человек [4;126-129].

Безотцовщина, гибель людей, распад семьи, родственных связей вызвали небывалое распространение детской беспризорности (до 7 млн к 1922 г.), что стало одним из источников роста преступности.

В Нижегородской губернии, по свидетельствам архивных документов, проходила активная борьба с детской беспризорностью. Открывались детские дома, колонии и коммуны, регулярно проводились недели ребенка, была развернута широкая шефская работа. В 1919 г. насчитывалось 18 детдомов в Н. Новгороде и 142 – в уездах, к 1 декабря 1922 г. в губернии было 94 детдома с количеством детей свыше 5000.

Перечисленные социальные потрясения привели к ряду существенных изменений, в первую очередь в духовной сфере общества.

В сложившихся тяжелых условиях общество было охвачено жестокостью, злобой, материальными трудностями, потерей близких людей, обидой на правительство страны. Перечисленные людские невзгоды имели под собой существенные основания: насильственное свержение самодержавия, а позднее Временного правительства, способствовало расколу общества по социальному признаку; противостояние «белых» и «красных» являлось новым толчком ненависти и злобы между людьми. Неприятие многими коммунистической идеологии и борьба большевиков с инакомыслящими вылились в эмиграцию из России 2 млн человек, кандидатами на депортацию стали образованнейшие люди своей страны: философы, писатели, врачи, учителя, известные ученые. Но самое главное духовное опустошение общества было связано с безбожием, проповедуемым властью большевиков. Все дореволюционное школьное образование было направленно на религиозно-патриотическое воспитание учащихся в духе господствующих представлений об основах российской государственности. При этом цель воспитания выводилась из трех начал – православие, самодержавие, народность, – что существенно определяло царскую образовательную политику [8;25]. При советской власти произошла смена православия верой в коммунизм, самодержавия — диктатурой Центрального комитета (ЦК) и Всероссийской чрезвычайной комиссии, народности – интернационализмом.

В напряженнейшей политической, экономической, идеологической атмосфере первых послереволюционных лет происходило становление народного образования. Спецификой раннесоветского периода стало то, что школьная политика являлась составной частью «культурной социалистической революции», целью которой было повышение образовательного и культурного уровня населения, что являлось острой необходимостью. Вся дореволюционная система образования находилась на низком уровне развития, значительно отставая от западноевропейских стран. Всеобщая перепись населения Российской империи в 1897 году показала следующие данные: 70,4 % населения в возрасте 9-49 лет неграмотны, причем грамотность городского населения в 2 раза превышала грамотность сельского населения (в городах – 38,9 %, в селах – 75,4 %) [9;59]. Состояние народного образования до революции 1917 г. в Нижегородской губернии было также катастрофическим, только 22 % населения были грамотными [7;343].

Анализируя положение в сфере образования в Нижегородской губернии, можно отметить ряд специфических черт, ограничивающих ее развитие, в числе которых: многонациональный состав населения, широкое распространение религиозных верований, кустарных ремесел, наличие единичных культурных и промышленных центров (Нижний Новгород, Арзамас).

Перемены в социально-экономической, духовной жизни общества в рассматриваемый период, успехи отечественной педагогической науки и ученых (П.П. Блонского, К.Н. Вентцеля, Н.К. Крупской, П.Н. Лепешинского, А.В. Луначарского, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинского, С.Т. Шацкого, и др.) поставили новые задачи в образовании: создание единой трудовой школы, соединение общего образования с политехническим, трудовым; изменение содержания образования по всем учебным предметам; реализация новых принципов развития образования: доступности, бесплатности, всеобщности образования; светский характер обучения; совместное обучение мальчиков и девочек.

В 20-е годы XX века становления и развития школьного образования в Нижегородской губернии проходило в несколько этапов: первый этап –1917-1922 гг., второй этап – 1922-1925 гг., третий этап – 1925-1930 гг.

Характерными особенностями первого этапа является: создание школ I и II ступени; создание опытно-показательных школ и школ-коммун; становление государственного аппарата управления образованием; становление государственно-правовой базы; развитие в образовательной практике идей коммунизма, социализма, принципа регионализации при открытии новых учебных заведений; зарождение советской педагогики как нового научного направления; новые учебные заведения открывались стихийно.

Второй этап становления и развития школьного образования являлся сложным в истории советской педагогики и образования. Особо актуальными были вопросы взаимосвязи общего и политехнического образования, создание школ крестьянской молодежи, фабрично-заводского ученичества, школ-семилеток.

Третий этап характеризуется развитием системы образования, увеличением количества школ-семилеток, а также строительством новых школьных зданий и укреплением материально-технической базы.

Деятельность по стабилизации и развитию школьного образования осуществлялась по следующим направлениям: административному – организация и функционирование школ, создание материально-технической базы; педагогическому – разработка содержания и методов обучения; кадровому – подготовка учителя «нового типа».

Основу новой системы образования составляла единая трудовая школа с двумя ступенями: I ступень – 5 лет обучения (от 8 до 13 лет) и II ступень – 4 года обучения (от 13 до 17 лет). В совокупности обе эти ступени составляли девятилетнюю среднюю общеобразовательную школу. Полный переход к единой трудовой школе растянулся на несколько лет с 1918 по 1921 гг. Однако, начиная с 1918 г., число школ и охват детей начальным школьным обучением стали с каждым годом медленно, но возрастать. Количество учащихся в начальных школах Нижегородской губернии в 1917-1918 гг. составляло 135252, а в 1929-1930 гг. уже 198502 человек.

Количество школ II ступени (из-за недобора учеников) значительно отставало от количества школ I ступени. Например, в Балахнинском уезде в 1918/1919 учебном году школ I ступени насчитывалось 194, а школ II ступени – 16. Это можно объяснить ограниченной возможностью для детей старше 12 лет продолжать учебу в силу крайне неблагоприятных социально-экономических условий этого периода, а также слабой общеобразовательной подготовкой выпускников школ, где только 4-5 % учеников после окончания II ступени могли поступить в вуз.

С 1922 г. фактически начался отход советского общего образования от некоторых принципов единой трудовой школы. Самым распространенным и наиболее популярным типом учебного заведения стала общеобразовательная семилетка. До 60-70 % детей Нижегородских рабочих обучались в семилетках.

На базе четырехлетней школы I ступени (начальной) в сельской местности открывались школы крестьянской молодежи. В Нижегородской губернии в 1927 г. таких школ насчитывалось 12 с 706 учащимися и 44 учителями. Как правило, эти учебные заведения создавались в наиболее крупных волостных центрах. В учебный план школ, наряду с общеобразовательными предметами, был включен ряд специальных агротехнических дисциплин, а также обязательная сельскохозяйственная практика. В 1925 г. широкое распространение в промышленных центрах, районах, крупных предприятиях получила фабрично-заводская семилетка. В Положении о фабрично-заводской семилетке от 26 июня 1926 г. задача общеобразовательного учреждения заключалась в том, чтобы «дать учащимся знакомство с трудовыми приемами и процессами и сообщить навыки в обращении и применении общеупотребительных инструментов ... дать учащимся не только понимание процессов производства, но и некоторые технические умения».

После окончания фабрично-заводской семилетки и школы крестьянской молодежи можно было продолжить обучение в 8 классе девятилетней школы и в профессиональных учебных заведениях.

Особое место занимали школы фабрично-заводского ученичества, курировавшиеся предприятиями и действующие преимущественно с целью обучения рабочих-подростков с профессиональной установкой, но с обеспечением общеобразовательных знаний. Школы фабрично-заводского ученичества давали практические и профессиональные знания непосредственно на производстве.

Таким образом, в развитии общеобразовательных школ как России, так и Нижегородской губернии, произошли определенные и довольно заметные сдвиги. Реорганизацию общеобразовательной школы в профессиональную провоцировала социально-экономическая обстановка того времени, требовавшая подготовки специалистов для различных сфер производства. Профессиональное обучение стало характерной чертой Нижегородской губернии с ее большим количеством промыслов и промышленным характером экономики.

Внедрение в жизнь принципов «единой трудовой школы» в Нижегородской губернии являлось крайне сложной задачей. Губерния переживала топливный, продовольственный и жилищный кризис. В школах не хватало учителей, учебных пособий, парт, классных досок, канцелярских принадлежностей. Не было возможности обеспечить детей горячим питанием, одеждой, обувью, учебниками. «Это было время, – писал А.В. Луначарский, – когда наша школа умирала на наших глазах, когда была забота, откуда дров достать, как учителя спасти от голодной смерти, – это было время, когда школа голодала, кричала и когда мы, сидя в Наркомпросе, были бессильными свидетелями развала» [6; 237].

Постепенное восстановление промышленности и сельского хозяйства способствовало улучшению материального состояния образования. Отпускаемые на просвещение средства, хотя и незначительные, росли из года в год. Бюджетное ассигнование на начальное образование по губернии составило: в 1924/25 гг. – 2141,0 тыс. руб.,1925/26 гг. – 3016,0 тыс. руб., 1926/27 гг. – 4370,0 тыс. руб.

В 20-е гг. XX в. в связи с ростом числа школ испытывалась нехватка квалифицированного учительского состава. В 1225 школах Нижегородской губернии в 1925 г. было по одному учителю;

образовательный ценз большинства учителей был невысоким (31 % учителей с низшим образованием, специальной подготовкой обладали только 27,6 % учительства) [2].

В связи с предстоящим введением всеобуча вплотную встал вопрос о переподготовке учителей, получивших образование до Октября 1917 г., а также учителей, не имевших педагогического образования. Все они нуждались в новой политической ориентации применительно к условиям нового советского строя, к работе в единой трудовой школе.

В системе подготовки педагогических кадров в 20-е гг. XX в. четко вырисовывается резкое увеличение числа педагогических курсов, что явилось единственным выходом в первые годы советской власти в связи с массовой подготовкой учительства для новой единой трудовой школы.

В структуру обучения учителей «нового типа» входила политическая, общеобразовательная и педагогическая подготовка учительских кадров. Эти три ведущих цикла в учебных планах курсов повышения квалификации были теснейшим образом связаны между собой, взаимно дополняли и обогащали друг друга. Переподготовка учителей на курсах рассматривалась не как завершение работы, а как звено единого и непрерывного процесса повышения квалификации. Например, в Балахнинском уезде в 1925 г. окончили курсы 7 учителей, в 1926 г. – 8, в 1927 г. – 56 [1].

Следует отметить также плохое материальное положение учителей того времени. Низкая оплата труда учителя, задержки зарплаты отмечались постоянно в архивных документах 20-х гг. XX в. по Нижегородской губернии. В Балахнинском уезде учителя получали зарплату один раз в 2-3 месяца. Сама зарплата была настолько мала, что не покрывала самых элементарных расходов: в 1913 г. зарплата составляла – 30 рублей в месяц, 1924/25 г. – 27 руб. 50 коп., 1926/27 г.– 30 руб., 1927/28 г.– 34 руб. 70 коп.

Создание советской школы потребовало коренного пересмотра подходов к содержанию и методам общего образования, что находило отражение в новых учебных планах и программах, учебной литературе для учащихся, в методических пособиях для учителей.

Учителя активно включались в перестройку учебно-воспитательного процесса. Поиск новых путей в обучении был неровным, порой драматичным, не лишенным крайностей, но в целом творческим и полезным.

В исследовании отмечаются недочеты в организации, руководстве и постановке обучения в общеобразовательных учебных заведениях. В динамике отслеживаются использование разнообразных форм и методов обучения, некоторые из которых находят свое применение и в современных условиях.

Современная школа может почерпнуть богатый материал в опыте школ 20-х г. XX в., феномен которых созвучен современным инновациям в области школьного образования своей направленностью на интересы ребенка, на развитие его творческого потенциала в обучении.

Период с 1917-1930 гг. уникален тем, что был накоплен богатый опыт в разработке содержания, методов, приемов в области умственного, нравственного, трудового, эстетического воспитания, в организации учебной и внеклассной деятельности учащихся. Воспитание было нацелено на развитие инициативы и самостоятельности. Основателями школ предпринималась попытка создания новых подходов к обучению и воспитанию ребенка с учетом его интересов и склонностей, обращалось внимание на развитие детской самостоятельности, познавательной активности, на выявление и развитие творческих способностей. Многие формы и методы сложившиеся в 1917-1930 гг. были проверены жизнью и положены в основу современной системы обучения в школах.

Особую актуальность для современного общего образования представляют структура, профессиональная направленность школьного образования, конкретный опыт управления образованием, подготовки учителей, конструирование содержания и процесса обучения.

Результаты сравнительного анализа современного состояния школьного образования с исследуемым периодом выявили, что существуют схожие проблемы в этой сфере: организация непрерывной многоуровневой структуры образования; взаимосвязь общего и профессионального образования; недостаточность финансовой поддержки и материально-технической базы учебных заведений.

In this article the scientific, historical and socio-pedagogical foundations of the formation and development of school education in the Nizhny Novgorod region in the context of the Russian educational space. Identified the principles of formation of the school education system in the period from 1917 to 1930.: Accessibility, gratuity, universality, the politicization of education. Installed dynamic progressive development of schools.

The key words: *history of pedagogy, the education system, the Soviet pedagogy, popular education, the school I and stage II, School of peasant youth, naro*

Список литературы

1. ГАНО. Ф.9 оп. 1 Д. 186. Л. 299.
2. ГОПАНО. Ф.1. Оп. 1 Д. 4143. Л.81.
3. История России XX век / А.Н. Боханов, М.М. Горинов, В.П. Дмитренко и др. М., 1998. 330 с.

4. Кожинов В. Жертвы насилия // Москва. 1994. №6. 145 с.
5. Короблев Ю.И. Гражданская война 1918–1920 годов: новые подходы // Страницы истории советского общества. М., 1989. 74 с.
6. Луначарский А.В. О народном образовании. М., 1958. 253 с.
7. Нижегородский край в словаре Брокгауза и Ефрона / Составитель и научный редактор В.В. Ниякий. Н. Новгород: Нижегородская ярмарка, 2000. 635 с.
8. Уваров С.С. О преподавании истории относительно к народному воспитанию. СПб., 1813. 135 с.
9. Россия: Энциклопедический справочник / Под ред. А.П. Горкина, А.Д. Зайцева, В.М. Карева и др. М.: Дрофа, 1998. 567 с.

Об авторе

Быстрова Н.В., к.п.н., доцент кафедры педагогики Волжского государственного инженерно-педагогического университета, г. Н.Новгород, e-mail:bystrova_nv@mail.ru.

УДК –378

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

И. В. Галкина

В статье с позиции системного подхода анализируются процесс формирования профессионально важных качеств будущих специалистов. Дается характеристика компонентов структуры их формирования в процессе преподавания гуманитарных дисциплин, обосновывается их взаимосвязь и взаимообусловленность. Автором рассматривает виды профессиональной деятельности человека, выделяя функции гуманитарных дисциплин в процессе подготовки специалиста экономического профиля.
Ключевые слова: *конкурентоспособный специалист, творческая личность, система подготовки, профессионально важные качества, свойства личности, системный подход, структура личности, мотивационно-ценностный компонент, операционно-практический компонент, эмоционально-волевой компонент.*

Подготовку конкурентоспособного специалиста, легко адаптирующегося к современным социально-экономическим условиям, необходимо осуществлять через систему формирования творческой личности будущего экономиста.

Решение этой проблемы возможно через формирование в вузе творческой личности экономиста с привлечением к этому процессу дисциплин гуманитарной направленности. Основными принципами программы гуманитарно-экономического цикла являются сочетания системности и синхронности изучения материала, наличия межпредметных связей. Такие системы и структуры дисциплин позволяют обеспечить подготовку специалистов не только с хорошей профессиональной квалификацией, но и способных к системному анализу сложных проблем современной жизни общества и окружающей среды.

При этом студент, по утверждению В. Шахова и В. Угорелова [13], должен стать активной, самоутверждающейся личностью, которая имеет широкие возможности выбора своего места в жизни. Необходимым критерием для получения образования должна быть личная ответственность студента за реализацию полученных естественнонаучных, гуманитарных и экономических знаний. Он должен стать активным субъектом обучения, т.е. осознанно и самостоятельно определять содержание учебы, формировать собственную программу образования на основе сочетания общеобразовательных и элективных дисциплин

Учитывая многогранность личности экономиста, многообразие ее профессиональных качеств, возникает необходимость обеспечения ее всестороннего развития, что обуславливает функционирование целого ряда систем, которые направлены на формирование основных качеств личности.

Каждая система значима лишь в том случае, если она существует не изолированно, а включена в комплекс всей учебно-воспитательной работы. Следовательно, система формирования профессионально важных качеств будущих экономистов средствами гуманитарных дисциплин есть функциональная система, которая решает специфические задачи, используя при этом соответствующие виды деятельности и учебно-воспитательные средства. Целью такой системы является максимальное развитие в современных условиях важнейших качеств личности будущего экономиста.

По мнению Б.Г. Ананьева, В.П. Беспалько, и др. системный подход к процессу формирования профессиональных качеств личности предполагает:

- выделение существенных признаков структуры, которые отражали бы ее целостную специфику;
- целостное восприятие структуры перед ее анализом;
- анализ компонентов в связи с целым [1,3,10].

С точки зрения В.Н. Садовского [11], существуют следующие признаки системы:

- система представляет собой целостный комплекс взаимосвязанных компонентов;
- любая система представляет собой компонент системы более высокого порядка;
- компоненты любой системы выступают как системы более низкого порядка.

Необходимо также учитывать, что:

- целое характеризуется свойствами, возникающими в результате взаимосвязи и взаимосогласованности частей:
- части не могут быть познаны вне целого; целое определяет их природу;
- познание целого осуществляется движением от его состава к структуре, т.е. к внутреннему строению и к его функциям как целостной системы [2,6]. Следуя от общего (социума) к конкретно-единичному (личности), необходимо иметь в виду, что выражение социальной сущности человека есть сложная социальная система [2,9]. Ее целостность определяется единством отношений и деятельности, взаимосвязью, совокупностью экономических, социальных, психологических качеств личности, единством целей и деятельности. Свойства личности, их взаимодействие образуют ее структуру, проявление этих свойств в процессе деятельности - ее функции. В структуре личности целостным образованием будут цели обучения, отраженные в понятии «готовность к труду». Человек как личность и как субъект деятельности может достичь своей индивидуальности, неповторимости, стать подлинно творческим человеком, если обладает выраженной склонностью к труду. Склонность к труду в сочетании с другими психологическими свойствами создает базу для творчества.

Анализируя человека в субъектно-деятельностном аспекте, отмечая его неудачи в учении, общении, в самых разных видах труда, необходимо своевременно выявлять имеющиеся у человека способности и развивать соответственно той деятельности, которая становится основой его профессионального выбора.

По утверждению ряда ученых [12] человек уже имеет свои индивидуальные характеристики. Социальные условия или организация жизни могут способствовать их функционированию в оптимальном режиме, оказывая влияние на развитие личности. Чувство долга, глубокая заинтересованность в профессиональных знаниях, в успешном разрешении научных и деловых проблем - эти и другие мотивы важны не только для активизации интеллекта человека, но и для успеха его профессиональной деятельности. Познавательная эрудиция, ориентация в аспектах проблемы, понимание главного и второстепенного в ней, знание взаимозависимостей между различными сторонами явлений и др. позволяет личности выбрать способ поведения, адекватный социальной ситуации, в которой она пребывает, а также предвидеть перспективу своей деятельности, сформировать алгоритм действий.

Готовность личности к выполнению социальных функций определяется совокупностью ее нравственно-содержательного, мотивационного, содержательно-процессуального аспектов [8]. Критериями готовности к труду будут: осознанная потребность в знаниях, умениях и навыках; интерес к учебному труду, к профессии; соотношение личных и общественных целей: наличие самостоятельного, творческого мышления; понимание своих интересов, способностей, возможностей.

В работе над любой системой необходимо руководствоваться основными положениями системного подхода:

- целое определяет природу частей;
- целое есть нечто большее, чем сумма частей;
- части не могут быть познаны при рассмотрении их вне целого;
- части между собой находятся в постоянной зависимости и взаимосвязи.

Ученые-психологивыделяет трехкомпонентную структуру личности:

- направленность личности, определяемая мировоззрением, убеждениями, стремлениями, интересами;
- опыт, куда входят знания, умения, навыки;
- особенности психических процессов: воля, чувства, восприятие, мышление, эмоции [7].

Соответственно, можно определить три компонента структуры формирования профессионально важных качеств специалиста в процессе преподавания гуманитарных дисциплин:

- мотивационно-ценностный;
- операционно-практический;
- эмоционально-волевой.

Первый компонент структуры - мотивационно-ценностный. Его реализация побуждает к формированию профессиональных потребностей, направленных на овладение профессиональными знаниями, умениями, навыками для осуществления будущей профессиональной деятельности.

Начальным моментом учебного процесса является осознанная потребность (интерес) в овладении предметом. Интерес и потребности, ценности, которые могут их удовлетворить, служат побудителями (мотивами) учебного процесса. Мотивы учебы студентов различны. К возникновению профессионального интереса будущих экономистов ведет увлеченность изучением нового профессионально важного материала, желание повысить уровень профессиональной подготовки, стремление к самообразованию. В высшей школе это может быть реализовано путем обеспечения профессиональной направленности учебной деятельности.

Профессиональный интерес стимулирует формирование профессионально важных качеств, влияя на выбор целей, которых стремится достичь студент. Цели и задачи направляют и регулируют волю обучаемых, придают обучению целесообразный и целенаправленный характер. Профессиональный интерес является значительным фактором формирования профессионально значимых качеств, побуждающим студента настойчиво и целеустремленно овладевать знаниями, умениями и навыками для профессионального самосовершенствования.

Следующий компонент - операционно-практический, который является основой для формирования способностей студентов к самостоятельной профессиональной деятельности, создает базу для ее осуществления. Превращение цели в результат происходит благодаря усвоению содержания обучения (изучаемых предметов). Чтобы это усвоение было результативным, содержание должно отвечать определенным требованиям: научности, системности, всесторонности, целенаправленности, связи теории с практикой.

Реализация этого компонента способствует формированию способности студентов к качественному усвоению не только чисто профессиональных, но и гуманитарных дисциплин, умений применять полученные знания и принимать ответственные решения в различных практических ситуациях. Следовательно, за годы обучения необходимо сформировать такие качества, как инициативность, деловитость, самостоятельность в принятии личных конкретных решений.

Вооружение студентов необходимыми знаниями, умениями, навыками освоения будущей специальности осуществляется путем сближения учебного процесса с профессионально-направленной деятельностью. Восприятие и осмысление изучаемых дисциплин дают общее представление о предмете, его сторонах и аспектах. Формы и методы обучения способствуют раскрытию содержания профессиональной деятельности.

Третий компонент - эмоционально-волевой, который обеспечивает готовность студента с чувством ответственности принимать самостоятельные решения в различных профессиональных ситуациях.

Эмоционально-волевой компонент включает такие качества, как настойчивость, решительность, эмоционально-адекватное поведение в различных профессиональных ситуациях, желание самостоятельно решать разнообразные сложные задачи, чувство ответственности за результаты своей работы.

Перечисленные выше компоненты взаимодействуют между собой. Мотивационно-ценностный компонент проявляется, в основном, через профессиональный интерес и влияет на содержательно-операционный и эмоционально-волевой, определяя применение тех или иных форм, методов, средств подачи материала. Мотивационно-ценностный компонент влияет на качество профессиональных знаний, умений и навыков, мобилизует творческую активность студентов.

Операционно-практический компонент характеризуется необходимыми знаниями и умениями, которые студент приобретает в процессе учебы; способностью применять знания в учении и в трудовой деятельности; усвоением и применением знаний в творческой активной деятельности. Эти качества операционно-практического компонента влияют на мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой, так как владение профессиональными знаниями, умениями и навыками придает уверенность в принятии целесообразных решений в сложных профессиональных ситуациях, дает возможность адекватно владеть своим эмоциональным состоянием.

Эмоционально-волевой компонент воздействует на мотивационно-ценностный и операционно-практический, способствуя созданию творческой атмосферы, желания добиваться высоких результатов в профессиональной деятельности.

Таким образом, компоненты структуры тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Умения, знания, навыки реализуются в деятельности, вне которой человек не может формироваться вообще.

Чтобы осуществить познавательную профессионально-направленную деятельность, студент должен отчетливо представлять себе цель деятельности, уметь планировать свои действия, обосновывать их, выбирать способы деятельности или конструировать новые, отбирать знания, необходимые для выполнения задания, осуществлять самоконтроль. Предпринимая эти действия, студент должен получить новый познавательный результат, который выступает в виде новых знаний, новых способов деятельности, новых комбинаций уже известных способов. Этот результат должен быть

достигнут его собственными усилиями. Важным условием достижения этой цели является овладение приемами профессионально-направленной познавательной деятельности. Среди них можно выделить: сравнение, обобщение, конкретизация, определение понятий, установление причинно-следственных связей, выявление закономерностей, постановка вопросов - предположений, доказательства, оценка, аналогии.

Педагоги, психологи делят деятельность человека на два основных вида. Первый — воспроизводящий, репродуктивный, связанный с памятью (в этом случае не создается ничего нового, основой деятельности является более или менее точное повторение того, что было). Второй - комбинирующий, творческий, направленный на создание новых образов и действий (в этом случае из элементов прежнего опыта создаются новые положения, новое поведение). Именно творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидающим его и видоизменяющим свое настоящее.

Исследователи доказали, что задатки, выступающие как природная основа последующего развития у человека психических свойств (характера и способностей) останутся нереализованными, если основные виды деятельности (учение, труд, общение с окружающими) не будут создавать условий для творческих проявлений человека [4].

Именно организация жизнедеятельности должна стимулировать умственные усилия человека, развивать в нем заинтересованность и стремление в получении неординарных результатов своей деятельности. Чувство долга, влюбленность в свою профессию, глубокая заинтересованность в успешном развитии научных и деловых проблем – эти мотивы важны для успешной профессиональной деятельности.

В процессе обучения в вузах студенты должны получать не только профессиональные знания, навыки, но и формироваться как личности. Не только научно-экономическая подготовка определяет лицо специалиста, но большую роль играют знания в области социологии, правоведения, политологии, истории, философии и т.д.

Необходимо также выделить функции гуманитарных дисциплин в процессе подготовки специалиста экономического профиля:

- профессиональная готовность студента к повышению самообразования на основе гуманитарных знаний и методов познания мира, способов человеческой деятельности;
- формирование мировоззрения студента как будущего специалиста и целостной личности на основе усвоения им в процессе обучения гуманитарным дисциплинам диалектических законов развития природы, общества, личности;
- формирование общегражданских качеств: ответственность, перспективность, трудолюбие и т.д.;
- готовность самосовершенствования в процессе обучения и профессиональной деятельности с учетом изменений окружающего мира.

Наиболее эффективными в современных условиях становятся модели обучения, в которых наиболее полно синтезируются задачи профессиональной подготовки с развитием личности будущего специалиста в соответствии с ведущими сферами предстоящей дельности.

In this article the process of the formation of professional qualities of the future economists is under analysis from the position of systematic approach. The author gives us the characteristic of the structural components, its formation in the process of teaching of the humanitarian disciplines and proves its correlation and its interconditionality. The kinds of professional work of the person are considered and the functions of the humanitarian disciplines in the process of training of the economists are determined.
***The key words**: competitive specialist, creative person, system of the training, professionally important qualities, personal characteristics, systematic approach, personal structure, motivationally valued component, operationally practical component, emotionally volitional component.*

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. М.:Педагогика, 1980. Т.2.287с.;
2. Афанасьев В. Г. О целостных системах // Вопросы философии. 1980. №6. С.62-78.;
3. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М.: Высшая школа, 1989.144с.;
4. Бодалев А.А., Рудкевич Л.Л. О субъективных факторах творческой деятельности человека // Педагогика. 1995. №3. С. 19-23.
5. Бокарева Г. А. Совершенствование профессиональной подготовки смтудентов. Калининград, 1985.264с.;
6. Братусь В. С. О механизмах целеполагания // Вопросы психологии. 1977. №2. С.121-124.
7. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии: Информ. - метод, материалы к курсу «Общ. психология»: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1986. 272с.
8. Гурова Р.Г. социологические проблемы воспитания. М.: Педагогика, 1981. 176с.

9. Краевский В. В., Лернер И. Я. Теоретические основы содержания общего среднего образования. М.: Педагогика, 1983. 105с.

10. Королев Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Советская педагогитка. 1970. №9. С.103-116.;

11. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. М., 1974. 280с.

12. Сичивица О.М., Смирнов Е.Е., Гуранский В.И. Проблемы совершенствования вузовской подготовки специалистов // Социология и высшая школа. Горький ГГУ, 1975. вып. 4.105с.

13. Шахов В., Угорелов В. Социальное развитие высшей школы: некоторые итоги и перспективы // Высшее образование в России. 1995. №1. С.44.

Об авторе

Галкина И.В. – старший преподаватель Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, pedvest.bgu@yandex.ru.

УДК –37.09.075.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ РОССИИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII ВЕКА

А.В. Гришин, В.А. Гришин

Статья посвящена изучению истории возникновения и развития системы образования в России в первой половине XVIII века. Рассматривается деятельность государства по созданию системы профессионального образования. Анализируются причины создания всесословного образования в России. Развитие системы образования ставится в зависимость от государственных интересов. Изучаются взгляды на систему образования Ф. Прокоповича, В.Н. Татищева и И.Т. Посошкова. В статье делается вывод о том, что деятельность государства по созданию системы образования в первой половине XVIII века заложила основы государственной образовательной политики на долгие годы.

Ключевые слова: *Система образования, профессиональное образование, школа математических и навигационных наук, сословное образование, цифирные школы, Морская академия, Ф. Прокопович, В.Н. Татищев, И.Т. Посошков.*

На рубеже XVII – XVIII вв. необходимым становились преобразования во всех сферах жизни страны, в том числе и в образовании. Старая, древнерусская школа служила орудием церковного просвещения и давала лишь необходимый минимум знаний. Ей были чужды задачи светского профессионального образования. Прикладная наука в Московском государстве появилась в виде чисто практической заморской “хитрости” и охранители благочестивой старины строго следили, чтобы она не выходила за пределы своего практического применения. В это время возникла острая необходимость в прикладной науке во всех ее проявлениях.

В менявшихся исторических условиях России нужны были новые школы. Эти школы, возникшие в эпоху преобразований, явились зачатками, на основе которых впоследствии будет складываться государственная система народного просвещения. Кроме того, Россия нуждалась в четкой, строгой и стабильной образовательной политике, способной теоретически обосновать и практически реализовать эту систему.

В 1682 г. в проекте на учреждение Академии в Заиконоспасском монастыре впервые сделана попытка вменить в обязанность образовательным учреждениям реализацию не только церковных, но и государственных интересов. В нем светское знание и духовное просвещение были поставлены рядом, как две одинаково важные отрасли единой “мудрости-науки”: “мудростью в вещах гражданских и духовных познаваем злое и доброе”; мудрость – наука есть “царских должностей родительница и всяких благ изобретательница и совершительница”. Круг академического учения должен был обнять “науки гражданския и духовныя, наченше от грамматики, философии разумительной, естественной и нравной, даже до богословии, учащей вещей божественных и совести очищения”, а также “учение правосудия духовнаго и мирского и прочия все свободныя науки”. Доступ в Академию предполагалось открыть лицам всех социальных слоев. За успехи в науках “люботрудные отроки” должны были получать от государя достойное вознаграждение, “а по совершении свободных учений” жаловаться “в приличные их разуму чины”. Доступ в них открывало только учение и очевидные военные и в других государственных делах заслуги [8, с. 2-3.]. Так научное образование впервые ставилось необходимым условием приобретения права на государственную службу, хотя задуманный план государственной всесословной школы с полным кругом высшего светского и духовного образования и не удался.

Таким образом, накануне эпохи преобразований впервые вопрос о школе был поставлен с точки зрения государственного интереса, который еще не отделялся от интересов церкви.

Начавшаяся Северная война показала невозможность совместить в одной школе задачи общего и духовного с профессиональным, светским образованием. На первый план выдвинулись текущие потребности государственной службы, подготовка специалистов по разным отраслям этой службы, в том числе и военным.

Исследователи истории отечественного образования сходятся во мнении, что первая половина XVIII в. была эпохой господства профессионально-сословного образования. При этом возникновение профессиональных школ не было подчинено заранее выработанному плану. Развитие профессионального образования для целей государственной службы подчинялось общей последовательности государственных реформ Петра. Для начального периода реформ, когда государству приходилось решать проблемы и потребности, обусловленные войной, типичной является школа математических и навигационных наук, устроенная в 1701 г. в Москве в Сухаревой башне. В ней изучали арифметику, алгебру, геометрию, тригонометрию и специальные науки: навигацию - для специалистов морского дела, фортификацию, необходимую военным инженерам, астрономию, географию и землемерие. Главными предметами в ней были светские науки, а не священное писание. Количество учащихся в школе колебалось в пределах 200 - 300 человек. Это были главным образом дети дьяков, подьячих, солдат, посадских людей, которые приходили учиться добровольно. Дворянские дети составляли небольшой процент учащихся. Это объяснялось нежеланием дворян учиться, их приходилось присылать в школы принудительно.

Московская школа математических и навигационных наук была первым реальным училищем в Европе и явилась образцом для других светских училищ, открытых в начале XVIII в.,- артиллерийских, навигационных горных и так называемых “цифирных школ”.Открытая для “математических и навигацких, то есть мореходных хитростно искусств учения”, эта школа являлась своего рода политехникумом. Будучи единственным правительственным светским училищем, она должна была “выпускать молодых людей во все роды службы, военной и гражданской, которые требовали некоторых научных сведений или даже одного знания русской грамоты; из навигацкой школы выходили, кроме моряков, инженеры, артиллеристы, учители в другия новыя школы, геодезисты, архитекторы, гражданские чиновники, писаря, мастеровые и проч.”[1, с.7]. Этот энциклопедизм лег в основу учебных планов впоследствии открытых военных училищ, затем перешел в учебный курс шляхетского кадетского корпуса, и, как отмечал граф Д.А. Толстой, “к сожалению” оставался в учебных планах вплоть до конца XIX века [9, с.21].

Позже, когда ход преобразований стал принимать более систематический характер, профессиональное образование начинает облекаться в более определенные формы. В 1715 г. на основе переведенных в Петербург морских классов этой школы открылась Морская академия - чисто профессиональная морская школа. Тогда же обособились специальные инженерная и артиллеристская школы, которые в 1703-1706 гг. существовали в виде единой школы “наук инженерской, бомбардирской и пушкарской”. В 1712-1713 гг. получила увеличенный штат московская инженерная школа, переведенная в 1719 г. в Петербург. “Артиллерийская наука” стала отдельно изучаться в 1712 г., когда генерал-майору Гинтеру было поручено обучать ей 20 молодых дворян; в 1721 г. была открыта особая артиллерийская школа в Петербурге. Целый ряд военных школ замыкался Сухопутным шляхетским корпусом, но в его учреждении в 1731 г. отразились интересы уже не только одной военной службы.

С 1715 г. предпринимаются попытки учреждения юридических школ для подготовки гражданских чиновников. Но ни “академия политики”, ни школа подьячих, ни “краткая школа для изучения гражданских и экономических дел” при Герольдмейстерской конторе не заработали. Единственным, проявившим жизнеспособность источником подготовки гражданских чиновников оказался институт коллежских юнкеров[8, с.7; 5, с.5-14].

Преобразование церковного управления вызвало к жизни новую систему духовного образования. Но, возникшие в соответствии с Духовным регла-ментом архиерейские школы не были чисто профессиональными; по содержанию и уровню обучения они являлись низшими общеобразовательными училищами. Настоящие профессиональные духовные школы появляются только с конца 1730-х гг. в результате проведения новой общей духовно-учебной реформы[2, с.299].

Зарождаясь под воздействием острых практических потребностей в разнохарактерные периоды реформ, первые профессиональные школы не могли слиться в единую систему и неодинаково удачно представляли собой разные отрасли профессионального образования.

Не одинаковы были и усилия правительства, направленные на развитие различных отраслей профессионального образования. Наибольшая энергия была направлена на организацию военного образования, так как необходимость создания мощной современной армии являлась одним из мощнейших побудителей к реформам. Значительно слабее оказалась попытка устройства учреждений юридического образования, поскольку для нужд новых административных учреждений оказалось возможным приспособить саму служебную практику, превратив ее в подобие школы. Наконец, позже других появляются чисто профессиональные духовные школы, так как духовная служба менее других подвергалась действию реформ и дольше могла существовать за счет старых средств.

Иногда средства профессионального образования превращались в орудие общего образования. Так, посылая в 1697 году за границу первую партию молодых аристократов, Петр велел им учиться таким специальным наукам, которые сделали бы этих молодых людей специалистами-навигаторами. Из первой командировки не вышло ни одного настоящего моряка, но молодые русские бояре познакомились с общим укладом европейской жизни, могли поразиться великим произведениям науки и искусства. Многие из них заняли впоследствии важные должности в аппарате государственного управления и стали сознательными исполнителями планов Петра. Он высоко ценил в своих работниках не только техническое мастерство, но и самостоятельность мышления, предприимчивость. Типичный деятель петровской эпохи - не узкий специалист, достигший совершенства в своей области, но мастер на все руки, способный самостоятельно взяться за новое дело, готовый к самообразованию в любой отрасли знаний. Необходимо отметить, что профессиональное образование этого периода страдало недостатком стабильности, устойчивости, выдержанной традиции в своих задачах и содержании. В течение первых трех-четырех десятилетий XVIII века профессиональное образование претерпело эволюцию, установившую мало-помалу связь между ним и общим образованием.

Господствовавшее в начале XVIII в. образование было не просто профессиональным, но вместе с тем и сословным. Вопрос о профессиональном образовании, как одной из основ сословной организации XVIII в., был исследован М.Ф. Владимирским-Будановым, который считал, что русские сословия, дворянство и духовенство, были обязаны своим положением узаконениям о профессиональном образовании [6, с.89]. Эволюция профессиональных школ наиболее заметна в истории военных сословных школ.

Первые профессиональные школы лишь постепенно приобретали сословную замкнутость. При основании московской навигацкой школы, указом 19 ноября 1701 г. велено было принимать в нее детей дворянских, дьяческих и подьяческих, из домов боярских и других чинов. В 1708 г. в письме к адмиралу Апраксину царь приказывал учеников в математическую школу “прибавливать, как возможно, а больше из недорослей”. Именным указом следующего года повелевалось, “ради примножения ученья математики и навигации, записывать и брать в приказ морского флота для отсылки в школу, которая содержится у сретенских ворот, из недорослей дворянских детей, и дьячих, и подьяческих, а из домов боярских и из других чинов, кто пожелает; из недорослей же принимать от 12 до 20 лет”. О социальном составе можно судить по составу принятых в математическую школу в 1714 г. [8, с.11-12]. недорослей – 29, подьяческих – 6, дворового чина – 7, приказных – 9, посадских – 11, польской породы – 3, людей боярских – 11, Преображенского и Семеновского полков солдатских детей – 78, Бутырского полка солдатских детей – 13, Лефортова полка солдатских детей – 7, разных полков солдатских детей -16.

На все время своего существования Московская навигацкая школа осталась, по составу учащихся, преимущественно разночинской. Когда же из нее выделилась специальная Морская академия, то последней сразу был принят сословный аристократический характер.

Петр усилено старался привить знатному дворянству любовь к морскому делу. Основным средством изначально стали заграничные командировки молодых бояр. С 1715 г. обучение морскому делу организовывалось в виде специальной школы в столице, где должен был сосредоточиться цвет дворянского юношества. Указом об образовании Морской академии повелевалось детей знатных особ со всей страны возрастом от 10 лет посылать в нее на учебу. В то время в России трудно было найти знатную фамилию, не предоставившую в Академию сына или ближайшего родственника. Но принудительно пристрастия к морским делам привить дворянству не удалось. Уже в 1730-х годах, число недорослей, поступавших в Морскую академию, так сильно упало, что в 1741 г. в нее “почти ни один не записался”. Окончательно сословный характер морской школы утвердился при Елизавете Петровне, когда указом 15 декабря 1752 г. петербургская Морская академия, совместно с гардемаринской ротой и морской артиллерийской школой были преобразованы в Морской шляхетский кадетский корпус [1, с.45,90, приложение III].

Пестрый сословный состав учащихся первоначально имели также и первые сухопутные военные школы, инженерная и артиллерийская. При “умножении” инженерной школы в 1712 г. в ней положено было содержать из 100-150 штатных учеников 2/3 дворянских детей. Правительство старалось набирать на инженерную специальность способных людей из разных сословий. В 1721 г. Военной коллегией был дан указ “унтер-офицерам и рядовым, драгунам и солдатам, умеющим грамоте, и которые желают впредь быть офицерами, учиться инженерству”. Что касается артиллерийской школы, то в 1703 г., в ней состояло до 300 учеников “разных чинов”. В 1716 г. было дано указание набрать для обучения артиллерии “добрых людей из низших пород”. В 1720-х годах в петербургской артиллерийской школе учились, кроме дворян, сыновья артиллеристов и арсенальных мастеровых. Именно большим количеством разночинцев можно объяснить то, что долгое время ученики этих школ выпускались унтер-офицерами и уже службой достигали офицерских званий; сыновья же артиллеристов и мастеровых (“пушкарские дети”), определялись в мастеровые же и полковые писари.

Сословный чисто шляхетский характер инженерная и артиллеристская школы приняли с момента объединения в 1758 г. под руководством П.И. Шувалова [8, с.13-14].

Создававшаяся во многом стихийно система образования нуждалась прежде всего в учениках, в связи с чем необходимо выделить еще одну черту образовательной политики петровского времени: достичь обязательность обучения как привлекательными методами, так и карательными. Ярко это проявилось в духовном просвещении. С одной стороны, учившиеся в духовных школах освобождались от подушного налога как готовящиеся к священству; с другой стороны, синодский указ 1721 г. гласил: “Ежели кто детей своих в школы для наук не объявят, …а отцы будут их у себя держать, и оные отцы не точию каждый от своея церкви отлучен будет, но нигде допущен служить не будет”. За укрывательство беглых из школы детей духовенство подвергалось денежным штрафам, лишению мест и телесным наказаниям. Еще в 1708 г. было установлено, что детей служителей культа, которые учиться не захотят, “в попы и в дьяконы на отцовы места и никуда не посвящать, и в подьячие и в иные ни в какие чины, кроме служилого (т.е. солдат), принимать не велено” [4, с.132].

Значительные усилия приходилось прилагать и для светского обучения молодежи. Учрежденные в 1714 г. цифирные школы для детей всех сословий, кроме однодворцев, еще острее, чем духовные, нуждались в учениках. Родители не хотели отдавать в них детей в силу разных причин, в том числе и из-за тяжелых условий жизни и обучения. По сведениям 1727 г., в них было набрано, по желанию и по принуждению, чуть больше 2000 человек, и это притом, что уклоняющимся от обучения в этих школах, грозил запрет жениться.

Проблемой петровских школ были пропуски занятий. Причиной тому зачастую были жесткая дисциплина и наказания за ее нарушение. В духовных семинариях в бегах числилось по каждой семинарии от 20 до 60 человек, так что учебный процесс приостанавливался [7, с.448, 454].

В светских школах за проступки на учащихся налагались наказания: плети, батоги, тюремный арест, отдача в солдаты без выслуги. Виновный ученик назывался преступником и его для “вящего наказания” заковывали даже “в ножны и железа”. Лица, укрывавшие учеников гарнизонных школ подвергались тем же штрафам, что и за укрывательство беглых солдат. Кара за уклонение от учебы: денежный штраф, а в случае неуплаты - битье до тех пор, пока штраф не будет взыскан. По инструкции 1719 г. Морской академии за пропуски полагалось “бить батогами и вычитывать за каждый день втрое против получаемого жалованья”. Бежавших учеников наказывали конфискацией всего движимого имущества, что не освобождало пойманного и от телесных наказаний [4, с.138].

Государство, нуждаясь в собственных научных кадрах, предпринимает попытку создания высшего светского образования. В январе 1724 г. Петр 1 издает указ об учреждении Академии наук. В нем говорилось, что имеется в виду “такое здание учинить, через которое бы не только слава сего государства для размножения наук нынешним временам распространялась, но и через обучение и расположение оных польза в народ вперед была…” [3, с. 81]. Д.А. Толстой считал, что это было “самое важное по учебной части учреждение”, задуманное Петром. Он полагал возможным достигнуть сразу три цели, а именно – создание высшего научного, высшего и среднего учебного заведения в одной Академии наук (при ней предполагалось открыть университет и гимназию), дабы “таким бы образом одно здание, с малыми убытками, то же бы с великою пользою чинило, что в других государствах три разныя собрания чинят” [9, с. 6-7].

Первая половина XVIII в. ознаменовалась и попытками теоретически осмыслить происходящие в образовании процессы.

Преподаватель Киевско-могилянской Академии Феофан Прокопович свои педагогические взгляды изложил в книге «Духовный регламент». Выступая безусловным защитником главенства государства над церковью, он на первый план в своих проектах выдвигает государственные, светские и педагогические интересы. Феофан Прокопович проектировал духовные школы трех разрядов: академии, семинарии и элементарные училища.

Устройство академии, считал Прокопович, во многом определяется 42вчеством и количеством учителей. Необходимо проверять учителя в педагогической деятельности, экзаменовать насколько он свободно владеет латынью и искушен в других учениях. Если на «искушениях» учитель окажется недостаточно сведущим, но сообразительным, такому велеть доучиваться. Избранные учителя должны толковать своим ученикам кратко и ясно, брать для занятий с учениками «изряднейших во всяком учении авторов».

Учебный курс академии предполагал изучение: грамматики с историей и географией; арифметики и геометрии; логики или диалектики; риторики вместе или раздельно с пением о стихосложении; физики с краткой метафизикой; краткой политики; богословия.

На первые шесть предметов полагается по году учения, на богословие — два года, итого 8 лет. Иностранные языки — латинский, греческий, преподаются в урочное время между другими предметами. Прокопович, объединяя грамматику с историей и географией считал, что при граммати-

ческих упражнениях, при переводах с родного языка на иностранный и обратно ученики должны переводить географические и исторические книги. Географию необходимо проводить при помощи карты и глобуса. В Академии непременно должно быть «библиотеке довольной», ибо «без библиотеки, без души, академия». И учителям и ученикам нужно часто пользоваться библиотекой, учителя должны спрашивать ученика, какого автора они читали, как поняли, что из него выписали.

Семинарии устраиваются в начале при академии, а без академии - на 50 и больше учащихся; которые размещаются в отдельных зданиях, в каждом помещении по 8-9 человек. За семинаристами должен быть устроен бдительный надзор и установлен строгий режим. Первые три года учащихся не выпускали из семинарии, а потом не больше двух раз в год (не более 7 дней) к родителям или родственникам. Два часа отводилось на прогулки, полезными считались экскурсии, особенно с образовательными целями, диспуты, постановка комедий и т. П. Требования учителям и обучению те же, что и в академии. По окончании учения семинаристы дают присягу, что они готовы к службе, «до которого угоден есть и позван будет указом Государевым».

Третий разряд представляла элементарная школа, которую каждый епископ должен иметь при своем доме для детей священнических. В этой школе умный и честный учитель будет обучать детей отчетливо читать по книгам с разумением. Из школы учащиеся идут в священники.

И.Т. Посошков изложил свою педагогическую систему в сочинении, носящем название «Завещание отеческое» [4, с. 159].

Общий христианский идеал он изображает такими чертами: от всякого зла удаляйся. Каждому человеку нужно делать добро, знакомому и незнакомому, другу и недругу, миловать животных, не истреблять без толку растений, «Буди ко всем людям нисходителен».

Посошков особенно настаивает на необходимости честного посильного труда, работы неустанной, правильной, не за страх, а за совесть. Будет ли то труд простой, физический, или духовный, административный, всюду и всегда трудись во всю, честно, «всею христианскою правдою работай».

Он предлагает учить славянскому чтению, письму, грамматике, выкладке цифирной до деления, латинской грамоте и языку, или греческому, или польскому, отдавая предпочтение последнему; а потом нужно учить художеству, к какому кто способен. Особенно же полезно учить рисовать, «ко всякому бо художеству рисовальное дело присутственно и зело потребно».

Физическое воспитание должно быть поставлено совершенно просто: ни богатых, ни мягких одежд не нужно, «пищами сладостными детей своих не весьма питай, но обучай их к ядению суровых ядей, понеже суровые яди приносят человеку здравие и долголетие». От вина нужно особенно остерегать детей.

Посошков особенно заботился об образовании духовенства и о просвещении крестьянства. Духовенство необходимо хорошенько учить: во всех епархиях построить школы и в них собрать всех поповых и дьяконовых, и дьячковых, и пономарских детей от 10 до 25 лет. Нежелающих учиться – брать неволей и учить грамматике, риторике или философии, Слову Божию и церковному богослужению, истории (по летописным книгам). По воскресеньям следует устраивать диспуты на темы из Св. Писания и учителям наблюдать, кто к какому делу склонен, духовному или светскому. Нужно побольше напечатать Библий и других духовных книг, в том числе «изъявления» на разные еретические веры, чтобы наши пастыри, «вси та лукаваго диавола стрелы разумели» и могли на все возразить.

Общий христианский идеал он изображает такими чертами: от всякого зла удаляйся. Каждому человеку нужно делать добро, знакомому и незнакомому, другу и недругу, миловать животных, не истреблять без толку растений, «Буди ко всем людям нисходителен».

Говоря об образовании крестьянства, И.Т. Посошков считал, что нужно, чтобы и в малой деревне не было безграмотного человека. Священники должны увещевать сельчан, чтобы они учили своих детей грамоте и всякому благонравию, а по улицам играть и без дела шататься не позволяли бы.

Развитию теории и практики педагогики послужили высказаывания В.Н. Татищева.

В деле воспитания Татищев очень высоко ценил науку: сила души, свойства ума и воли нуждаются в усовершенствовании, что и совершается воспитанием и обучением. В «Разговоре о пользе науки и училищ». В.Н. Татищев высказывал убеждение в необходимости для каждого просвещенного человека познания самого себя, которое достигается с помощью науки. Познание себя (телесное и духовное) равно необходимо для нашего благополучия, а следовательно, и наука, орган такого познания, практически полезна всём.

Сущность науки заключается в ее практической полезности: «что добро и зло, т. Е. что ему (человеку) полезно и нужно и что вредно и непотребно». Поэтому науки Татищев разделяет на нужные, полезные, щегольские или увеселяющие, любопытные, тщетные или вредные. К первым он относит: домоводство, врачество, закон Божий, умение владеть оружием, логика, богословие; полезные: письмо, грамматика, красноречие или витийство, изучение иностранных языков, история, генеалогия, география, ботаника, анатомия, физика, химия, щёгольские: стихотворство (поэзия), музыка, танцы (плясание), волтежирование, знаменование (живопись); любопытные: астрология, физиономика, хиромантия,

алхимия; вредные: гадания и волшебства разного рода, некромантия («чрез мертвых провещание»), гидромантия (водовещание), аеромантия (воздуховещание), пиромантия (огневещание) и т. п.

Согласно таким наукам и учителя указываются тоже весьма оригинальные: «чернецы, летами не меньше 50, и офицеры суть главные учители».

С той же узкоутилитарной точки зрения Татищев рассуждает об изучении наук и иностранных языков. Поэтому «пнеуматика» (наука о духе, психология) богословам весьма нужна, философам полезна, а историкам, политикам и другим многим «почитай, общенепотребна». Историкам и политикам география, философам математика необходимы, «но духовным до оных дел нет»; анатомия, химия и ботаника врачам нужны, а богословам, политикам, историкам не нужны. Татищев считал, что духовенству нужны еврейский, греческий, латинский языки; дворянству – французский, немецкий, некоторые восточные.

Что касается светской или научной стороны образования, то в ней самое главное – умение правильно и складно писать; затем должны следовать арифметика, немецкий язык, русская история и география, законы гражданские и воинские своего отечества.

В России учебных заведений было мало, Татищев считал, что организованы они были неудовлетворительно, учили в них плохо, учебников и учебных пособий не было. Поэтому училища необходимо было учредить по всем губерниям, провинциям и городам, но для дворян.

Татищев не против просвещения народных масс: по его мнению, крестьянских детей обоего пола, от 5 до 10 лет, нужно обучать грамоте и письму, а от 10 до 15 лет — ремеслам. Он говорит об учреждении для элементарного обучения во всех городах от 120 до 200 мужских и женских семинарий «для начинания в научении»; за ними должны следовать школы «для предуготовления к высоким наукам» и, наконец, две академии или университета, предназначенные «для произведения, в совершенство в богословии и философии, и со всеми частями», а еще «корпус кадетов» и академия наук. Образование крестьян он рассматривал как подготовку работника полезного 44вмому себе и своему барину.

В «Духовной моему сыну». Татищев заявляет, что главнейшее в жизни есть вера. Для ее укрепления нужно читать Библию и катехизис, книги учителей церковных, печатные толкования десяти заповедей и блаженств (Феофана Прокоповича) и др. Таким образом, Татищев по-прежнему очерчивает довольно широкий круг религиозного образования, но, в то же время, рекомендуется немыслимая в прежнее время вещь – чтение книг, излагающих учение иных вероисповеданий.

Собственно нравственная сторона воспитания затронута в «Духовной» Татищева очень мало. Говорится лишь о необходимости почтения детей к родителям.

Для педагогики первой половины XVIII в. характерно еще одно сочинение – «Юности честное зерцало». Сочинение это назначалось как руководство к житейскому обхождению. На самом деле его задачи шире: сначала это азбука, которая содержит изображение славянских букв, печатных и рукописных, с наименованием их: аз, буки, веди и т. Д., нравоучения от Св. Писания по алфавиту – на каждую букву приведено по три кратких нравоучения, цифры славянские, арабские и римские и счет до ста тысяч миллионов. В конце приводятся требования к молодым девушкам «девическия чести и добродетелей венец, состоящий в последующих двадесяти добродетелях» (смирение, трудолюбие, благодарение и пр.). Ядро же книги составляют наставления о внешнем благе поведении и приличии, о том, как дети преимущественно мужского пола, должны держать себя с родителями, знакомыми за обедом, на праздниках, при дворе как отвечать на вопросы в беседе с другими, как поступать, будучи среди незнакомых людей. Наставления касаются главным образом поступков и приличий в обществе, то есть представляют собой наставления об учтивости и вежливости. Однако собственно нравственных наставлений весьма мало. Авторство данной работы до сих пор 44вляяется вопросом дискуссионным.

При Петре и его преемниках в России продолжалась усиленная работа по переводу разных учебников, руководств, планов учебных заведений – всего, что прямо и непосредственно было соединено с практическим делом учреждения и организации школ. Прежние школы были однообразны и уставов не требовали, так как почти все они были частными. Курс в них был одинаковый – церковный, а учебниками служили Часослов и Псалтирь. Новые школы с новым реальным и разнообразным курсом, примененным к профессиональным потребностям, требовали составлений особых школьных уставов и учебников. Уставами владели лишь школы юго-западных церковных братств и Московская славяно-греко-латинская академия. В первой половине XVIII в. дело доходит до того, что государство начинает больше заботиться о составлении и переделке школьных уставов, чем о самих школах, школьное законодательство обгоняет своим развитием рост самих школ.

Учебников для устраиваемых школ не было, а потому их нужно было переводить с иностранных языков. Переводы иностранных книг в России были преимущественно переводами книг религиозно-нравственного и церковного содержания для самообразования. С Петра переводились уже книги реального характера — по арифметике, географии, грамматике, географии, книги по мореплаванию, артиллерии и т.п., чтобы дать учащимся учебники, по которым они могли бы учиться. Среди деяте-

лей Петровского времени видное место по составлению учебников занимает Феофан Прокопович. Он был преподавателем в Киевской академии, а потом завел в Санкт-Петербурге свою школу по образцу польских и иезуитских школ. Он составил довольно много всяких руководств, но самое распространенное его произведение, изучавшееся во всех школах, было «Первое учение отроком, в немже буквы и слоги. Также краткое толкование Законнаго Десятословия, Молитвы Господней, Символа Веры, и девяти Блаженств». В предисловии автор разъяснял родителям, воспитателям и всем читателям некоторые общие вопросы относительно обучения детей. Широким распространением пользовалось и произведение Магницкого «Арифметика, сиречь наука числительная. С разных диалектов на славенский язык переведенная, и воедино собрана, и на две книги, разделена». Эта книга заключала в себе не только арифметику, но и другие части математики.

Подводя итог, необходимо отметить, что первая половина XVIII в. ознаменовалось началом формирования государственной образовательной политики в России. Она отличалась нестабильностью, непоследовательностью и подверженностью влиянию множества факторов. Однако ряд черт, которые проявились наиболее отчетливо, сохранялись в образовательной политике в течение ряда лет.

Во-первых, в условиях отсутствия широкой школьной образовательной базы и вследствие срочной государственной нужды в специалистах разного профиля единственно верным выходом было создание в первую очередь системы профессионального образования.

Характерной чертой этого периода времени была всесословность образования, однако уже закладывались основы будущих чисто дворянских учебных заведений. Хотя образование становится доступным, население не стремятся отдавать своих детей в обучение, что приводит к необходимости сделать получение образования обязательным. Это направление определило вектор развития отечественной системы образования на десятилетия вперед.

Не менее характерным для Росси явлением стала попытка создания научного центра и высшего учебного заведения в условиях, совершенно к тому не располагавших. Этим заявлялось о намерении не отставать в области развития науки и образования от европейских стран, делалась заявка если не на лидерство, то на равенство в области просвещения с последними в будущем.

Таким образом, становится очевидным, что теория и практика педагогической деятельности в первой половине XVIII в. объективно стимулировала развитие образования в нашей стране, заложили основы для формирования ее системы и определили начала государственной образовательной политики.

The article deals with the history of foundation and development of the education system in Russia in the first half of XVIII century. The state activity in creating of professional education is considered. The reasons behind creating all-estate education system in Russia are studied. The development of education system is considered depending on state interests. Points of view on education system of F. Procopovitch, V.N. Tatischev and I.T. Pososhkov are under analysis. The article concludes that the state activity in creating the education system in the first half of the XVIII century laid the foundations of the state educational policy for many years.
***The key words**: the Education System, Professional Education, School of Mathematical Sciences and Navigation, Estate Education, Arithmetic Schools, Naval Academy, F. Procopovitch, V.N. Tatischev, I.T. Pososhkov.*

Список литературы

1. Веселаго Ф. Очерк истории морского кадетского корпуса. Спб, 1852. С.7.
2. Владимирский-Буданов М.Ф. Государство и народное образование в России XVIII века. Ч.1.-Ярославль, 1874. С.299.
3. См.: Горев В.К. Развитие образования в начале XVIII века. Образовательные реформы Петра Великого / История отечественного образования (IX-XIX вв.). М., 2003.С. 81.
4. Каптерев П.Ф. История русской педагогии. Спб, 2004. С.132.
5. Лаппо-Данилевский А. Собрание и свод законов Российской Империи, составленный в царствование императрицы Екатерины II. Спб, 1898. С.5-14.
6. См.: Милюков П.Н. Главные течения русской исторической мысли. М., 1898. С.89.
7. См.: Пекарский П.П. Наука и литература при Петре Великом. Т.1. Спб., 1862. С. 448, 454.
8. Рождественский С.В. Очерки по истории систем народного просвещения в России в XVIII-XIX веках. Т.1. Спб, 1912. С. 2-3.
9. Толстой Д.А. Взгляд на учебную часть в России в XVIII столетии до 1782 года. Спб, 1883. С.21.

Об авторах

Гришин А.В. – кандидат исторических наук, доцент Брянского филиала ВЗФЭИ

Гришин В.А. – кандидат исторических наук, доцент Брянского государственного университета имени И.Г. Петровского

УДК – 338

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ ТРУДА ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗА (ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ВУЗА)

В.П. Киреева

В современных условиях рыночной экономики в России целесообразность исследования проблемы экономического стимулирования обусловлена важным значением экономических стимулов в решении проблем повышения эффективности производства. В связи с тем, что сфера образования, в том числе и высшего, согласно ст.1 п. 1 Закона РФ «Об образовании» является одной из важнейших «приоритетных» отраслей народного хозяйства, значимым является изучение экономических стимулов в исследовании проблемы повышения эффективности использования научно-педагогического потенциала высшей школы

Ключевые слова: *профессорско-педагогический состав, образовательное учреждение, номинальная заработанная плата, административно-хозяйственный персона,л учебно-вспомогательный персонал.*

Исследователь Л. Добрынина так оценивает ситуацию, сложившуюся в настоящее время в сфере образования: «Такие приоритетные в прошлом с точки зрения оплаты труда сферы деятельности, как народное образование, наука и научное обслуживание по сравнению с довоенным уровнем существенно уступают сейчас в зарплате отраслям материального производства».

Сфера образования существенно отличается от других отраслей экономики, и ее характерной чертой является высокая доля квалифицированного труда таких особых работников, как преподаватели. «Труд работников образования прямо и непосредственно направлен на создание необходимого людям духовного продукта -образовательных услуг – и на воспроизводство квалифицированной рабочей силы для всех отраслей народного хозяйства. Преподавательским трудом производятся ценности, которые не создаются другой профессиональной деятельностью» [8].

Следует отметить, что заработная плата работников образования, как механизм экономического стимулирования, имеет свои характерные черты, обусловленные спецификой отрасли и педагогического труда. В сфере образования фонд заработной платы работников создается не за счет денежных доходов (как на промышленном предприятии), а формируется главным образом путем перераспределения национального дохода через государственную систему и лишь частично за счет заработанных самим учреждением денежных средств. Другая особенность обусловливается тем, что результаты труда здесь менее осязаемы и гораздо труднее поддаются точному учету и могут быть оценены лишь косвенно, спустя продолжительное время. В связи с этим в образовательных учреждениях принята повременная система оплаты труда с учетом количества фиксированных часов работы, а не произведенной продукции.

Согласно ст. 132 ТК РФ заработная плата каждого работника зависит от его личного вклада и качества труда и максимальным размером не ограничивается. Работники образовательных учреждений получают ежемесячную заработную плату [1].

До 1 декабря 2008 г. основой оплаты труда в образовании являлась Единая тарифная сетка, принятая Постановлением Правительства РФ № 785 от 14 октября 1992 г. «О дифференциации в уровнях оплаты труда работников бюджетной сферы на основе Единой тарифной сетки» с-последующими изменениями. Тем самым был определен общий для работников образования и всех остальных бюджетных отраслей механизм начисления и периодического пересмотра заработной платы. ЕТС включала 18 разрядов: для рабочих – с 1-го по 8-й, для служащих – со 2-го по 18-й; и соответствующие каждому из них тарифные коэффициенты. В зависимости от уровня образования, стажа работы и других слагаемых квалификации педагогическим работникам присваивались 7-16 разряды. Руководителям учреждений устанавливается более высокие разряды оплаты труда: 10-18 разряды.

На практике же существующая система оплаты труда преподавателей не выполняла предназначенные ей функции. Существующая разрядная сетка приводила к оплате по одному и тому же разряду специалистов разной квалификации (например, преподавателя вуза и учителя школы), нивелировала виды педагогической деятельности: семинарские занятия, чтение лекций, научную работу.

Таблица 1

Номинальная заработная плата

	Среднемесячная номинальная заработная.плата	2007	2008	2009	2010 10-месяцев	2010г. к 2007г. в (%)
1	Всего по России	13593,4	17290,1	18637,5	20493,0	150,7
2	в том числе Брянская	8189,6	10220,1	10950,7	12150,2	148,3
3	Орловская			11854,3		
4	Калужская			15411,1		
5	Смоленская			13031,5		
6	Образование по России				13565	
7	в том числе Брянская	5468,1	6777,8	7895,2	7970,8	145,8
8	Орловская			9233		
9	Калужская			11311,5		
10	Смоленская			9291,3		
11	Обрабатывающие производства				18620	
12	в том числе / (/ Брянская	8239,6	10168,8	10027,1	11440,1	138,8
13	Брянский государственный университет им академика .И.Г. Петровского	10473,7	11921,4	14893,5	14401,2	137,5
14	в том числе профессорско-преподавательский персонал	12074,8			19745	163,5
	Минимальная величина оплаты труда	2300	2300	4330	4330	188,3
	Величина прожиточного минимума по Брянской области	3257	3868	4300	4798	147,3

Анализируя уровень оплаты труда в целом в образовании по Брянской области, следует отметить, что за период с 2007 по 2008 гг. среднемесячная номинальная заработная плата работающих в образовании была ниже среднемесячной номинальной заработной платы работающих в экономике.

Минимальная месячная заработная плата на конец 2008 г. в 2300 руб., более чем в 1,7 раза отстает от официально установленного в Брянской области прожиточного минимума (3868 руб.) и находится на уровне минимального размера оплаты труда в США за 4 часа работы в конце XIX -XX веков. Если сравнивать заработную плату современных преподавателей в России с уровнем заработной платы в истории страны, то можно отметить, что зарплата советского профессора была 1,5-2 раза больше сегодняшней, при этом уровень ее покупательской способности был выше в 4 - 5 раз. Уровень зарплаты профессора в дореволюционной России был выше настоящей более чем в 14,5 раз. В не самых богатых европейских странах профессора получают не менее 40 тыс. евро в год, то есть в 4 раза больше, чем российские профессора, при этом учебная нагрузка западного профессора в среднем равна 240 часам в год [7].

Следует отметить, что существовавшая система оплаты труда в вузах имела экстенсивный характер, то есть стимулировала работать педагога преимущественно в количественном отношении - за счет увеличения доли своей педагогической нагрузки в рамках одного учебного заведения или за его пределами (внешнее совместительство). Поэтому в качестве недостатка ЕТС можно выделить то, что в тарифной сетке не заложено никаких механизмов качественной и продуктивной деятельности в сфере образования

Однако, не смотря на то, что большинство вузов формируют свои системы оплаты труда, к сожалению, следует отметить, что эти системы отличались не столько качественно, сколько количественно. В связи с этим, данный механизм экстенсивного стимулирования труда преподавателей позволял решить только вопрос частичного повышения заработной платы профессорско-преподавательского состава, при этом оставляя нерешенной проблему взаимосвязи заработной платы педагогов с более тесной увязкой размеров оплаты труда работников с результативностью их работы

Существующая ситуация в оплате труда преподавательских кадров позволяла сделать вывод о необходимости реформирования оплаты труда работников организаций бюджетной сферы.

Постановлением правительства РФ от № 605 от 22 .сентября 2007 г и № 583 от 5 августа 2008 г. с 1 декабря 2008 г. введена новая система оплаты труда работников федеральных бюджетных учреждений и федеральных государственных органов, а также гражданского персонала воинских частей, учреждений и подразделений федеральных органов исполнительной власти, в которых законом предусмотрена военная и приравненная к ней служба, оплата труда которых осуществлялась на основе ЕТС по оплате труда работников федеральных государственных учреждений. Переход к отраслевым системам оплаты труда, с учетом отраслевой и территориальной принадлежности всех организаций и учреждений позволил выполнить свое предназначение экономическим механизмам стимулирования труда.

А они только тогда действенны, когда точно учитывают весь спектр особенностей конкретных работников (квалификацию, трудовой вклад, качество, количество труда) специфику деятельности и территорий. Поэтому на смену единства построение системы стимулирования труда пришел

индивидуализм, максимальный учет многообразия особенностей персонала, отраслей и регионов.

Во исполнение пункта 3 данного постановления оплата, устанавливаемая в соответствии с новыми системами оплаты труда, не может быть меньше заработной платы (без учета премий и иных стимулирующих выплат), выплачиваемой на основе ЕТС по оплате труда работников федеральных государственных учреждений, при условии сохранения объема должностных обязанностей работников и выполнение ими работ той же квалификации, т.е. зарплата педагогов федеральных бюджетных учреждений после перехода на новую систему оплаты труда не может быть меньше той, которая выплачивалась по состоянию на 1 декабря 2008 г.

Новая система оплаты труда позволила объективнее и точнее определить реальный вклад работника, который существенно влияет на формирование окончательного размера его вознаграждения. Это осуществляется непосредственно начальником, коллегами по работе, студентами, не исключая при этом и метод самооценки педагога.

Переход на новую систему оплаты труда осуществлялся поэтапно:

1. Министерством здравоохранения и социального развития были утверждены профессиональные квалификационные группы должностей работников высшего и профессионального образования (№217н от 5 мая 2008 г.)

Согласно этого приказа работники высшего профессионального образования делятся на 2 группы:

- 1 группа - работники административно-хозяйственного и учебно-вспомогательного персонала;
- 2 группа - работники профессорско-преподавательского состава и руководящие структуры.

В свою очередь каждая из этих групп делится на квалификационные уровни (КУ). Так первая группа имеет 3 уровня, а вторая группа 6 квалификационных уровней.

Кроме этого в системе высшего профессионального образования применяются новые положения, утвержденные ПКГ общеотраслевых должностей специалистов и служащих, руководителей (№ 247н от 29 мая 2008 г.) и общеотраслевых профессий рабочих (№ 248 от 29 мая 2009 г.), которые также разработаны на основе деления должности на группы и квалификационные уровни в зависимости от уровня образования и стажа работы и других слагаемых квалификации. В ВУЗе имеются подразделения по роду своей деятельности, которые не ведут образовательный процесс, но обеспечивают его выполнение, поэтому разрешается применять ПКГ других отраслевых систем, к которым они относятся (библиотека, РИО, санаторий-профилакторий и другие).

Приказом № 812 от 10 июля 2008 г. утвержден перечень основного персонала для определения размера должностного оклада руководителя ВУЗа. К работникам, непосредственно обеспечивающим выполнение основных функций, для реализации которых создано учреждение, относятся: профессор, доцент, старший преподаватель, ассистент, учитель, воспитатель, методист, концертмейстер, педагог дополнительного образования, педагог-психолог, учитель логопед, тренер-преподаватель.

Для того, чтобы преподавателю работать в вузе интенсивно, то есть постоянно совершенствовал свою трудовую деятельность (путем улучшения методического и технического обеспечения учебного процесса, применения активных методов и форм обучения и др.) новая система оплаты труда предполагает экономические стимулы работникам (доплаты и надбавки) Приказами Минздравсоцразвития России № 818 от 28 декабря 2009 г. и № 822 от 29 декабря 2007 г. соответственно, утверждается перечень видов выплат стимулирующего и компенсационного характера

Руководствуясь новыми вышеперечисленными нормативными актами оплаты труда, единым ТКС работ и профессий рабочих, единым ТКС должностей руководителей, специалистов и служащих и иными нормативными правовыми актами в сфере оплаты труда в федеральных бюджетных учреждениях новая система оплаты труда определяется:

1. Базовым окладом (базовый должностной оклад) - минимальный оклад (должностной оклад), ставка заработной платы работника, входящего в соответствующую профессиональную квалификационную группу, без учета компенсационных, стимулирующих и социальных выплат. Минимальный размер оклада (ставок) устанавливается руководителем учреждения самостоятельно по соответствующим ПКГ с учетом требований к профессиональной подготовке и уровню квалификации, которые необходимы для осуществления соответствующей профессиональной деятельности, с учетом сложности и объема выполняемой работы, путем умножения минимального размера оклада соответствующего ПКГ на величину повышающего коэффициента по соответствующему квалификационному уровню ПКГ.

Руководитель учреждения на основе расчетов и в пределах средств, предусмотренных на оплату труда работников и персонала формируемого на календарный год, исходя из объема ассигнований федерального бюджета, бюджета государственных внебюджетных фондов и средств, поступающих от предпринимательской и иной приносящий доход деятельности учреждения, самостоятельно устанавливает размеры повышающихся коэффициентов к минимальным окладам (ставкам) по ПКГ для соответствующих КУ. Эти

размеры рассчитываются на основе проведения дифференциации типовых должностей, включаемых в штатное расписание учреждения. Эти должности должны соответствовать уставным целям учреждения и содержаться в ТКС работ и профессий и ЕКС должностей руководителей, специалистов и служащих. Дифференциация производится на основе оценки сложности трудовых функций, выполнение которых предусмотрено при занятии соответствующей должности по профессии или специализации.

2. Месячная заработная плата работника, полностью отрабатывающего за этот период норму рабочего времени и выполняющего нормы труда, не может быть ниже минимальной величины оплаты труда (4330 руб.).

Новая система оплаты труда предусматривает предоставление льгот и гарантий установленных трудовым законодательством.

Конкретные размеры выплат компенсационного характера не могут быть ниже предусмотренных трудовым законодательством и иными нормативными актами, содержащие нормы трудового права. Максимальный размер выплат стимулирующего характера не ограничен.

Обобщая изложенное, можно так определить сущность новой системы оплаты труда:

Оплата труда работников - вознаграждение за труд в зависимости от квалификации работника, сложности труда, количества, качества и условий выполнения работы, а так же компенсационные выплаты, в том числе за работу в условиях отклоняющихся от нормальных, работу в особых климатических условиях, на территориях подвергшихся радиоактивному загрязнению и иные выплаты компенсационного характера и стимулирующие выплаты (доплаты и надбавки стимулирующего характера: премии и иные поощрительные выплаты).

В настоящее время уровень заработной платы в сфере образования составляет 70-73% от уровня заработной платы в промышленности против 66% в 2007г по региону и в целом по России. Анализируя статистические данные таблицы 1 можно отметить, что уровень заработной платы в образовательной деятельности по Брянской области ниже на 15-30% чем в соседних областях .Однако произошел рост номинальной заработной платы в образовании по Брянской области с 5468,1 руб. в 2007году до 7970,8 руб. за 10 месяцев 2010 года. Темпы роста соответственно составляют за 2008г. – 1,24; 2009г.-1,43; 2010г. – 1,46 Приведенные статистические данные свидетельствуют о том, что законодательно оформленные механизмы при переходе на новую систему оплаты труда обеспечили высокий рост заработной платы работников образования и возвратили ей воспроизводственную и стимулирующую функции.

Так новая система оплаты труда преподавателей высшей школы стимулирует молодых специалистов к приходу в данную сферу деятельности. В связи с этим наблюдается увеличение численности аспирантов и докторантов, принятых в аспирантуру и докторантуру на обучение. После окончание вуза, при выборе сферы своей профессиональной деятельности для молодых специалистов значимым является размер заработной платы, который стимулирует приток молодежи в данную сферу деятельности. Данная тенденция качественно сказывается на возрастной структуре профессорско-преподавательского состава и проявляется в его омоложении. За период перехода на новую систему оплаты труда в сфере образовательной деятельности региона наблюдается положительная тенденция непрерывного роста уровня оплаты труда .(темп ее роста 2007г к 2010г составляет 45,8%) За анализируемый период времени также наметилась непрерывная положительная тенденция увеличения покупательной способности заработной платы работников образования. В 2000г. оплата труда стала превышать минимальный прожиточный минимум на 6%, в 2004г на 67,9%, а к 2009г.превысила уже на75,2%

Таким образом, можно отметить, что данная система оплаты труда педагогических работников сферы образования – это правильная организация заработной платы (с качественной точки зрения), которая стимулирует преподавателя работать интенсивно. Наличие механизма интенсивного стимулирования труда преподавателей высшей школы заставляет педагога работать на более высоком качественном уровне, профессионально самосовершенствоваться и развиваться, повышать свою квалификацию и опыт работы, применять активные формы и технические средства обучения, что в целом способствует повышению качества образования – основного показателя деятельности вуза. Однако большинство вузов не имеет механизма интенсивного стимулирования преподавателей, хотя данные механизмы могут иметь место, прежде всего, за счет использования внебюджетных источников.

Рассмотрим особенности оплаты труда преподавателей на примере Брянского государственного университета (БГУ) как типичного высшего учебного заведения университетского образования России. Вуз является бюджетной организацией, большей частью финансируемый за счет государственного бюджета. Университет руководствуется в своей деятельности федеральными законами: Законом об «Образовании», Законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», актами Президента РФ, Правительства РФ, Министерства образования и науки РФ, Типовым положением об образовательном учреждением высшего профессионального образования РФ, Трудовым, Гражданским,

Налоговым кодексами РФ, уставом БГУ и др.

Финансирование образовательной деятельности высших учебных учреждений, а, следовательно, и формирование фонда оплаты труда осуществляется за счет средств федерального бюджета (ст. 41 Закона «Об образовании» и ст. 28 Закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании») и внебюджетных средств (ст. 45 Закона «Об образовании» и ст. 29 Закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»).

В результате анализа бюджетных и внебюджетных средств, направляемых на формирование фонда оплаты труда работников образования в БГУ (таблица 2), следует отметить, что в 2007 г. размер внебюджетных средств (90098,0тыс.руб. или 54,2%) превышал размер бюджетных средств (75990,Отыс.руб. или 45,8%), отчисляемых на оплату труда. Эта тенденция сохраняется и по настоящее время.

В то время как величина внебюджетных средств в структуре фонда оплаты труда работников образования увеличилась к 2010 г. по сравнению с 2007 г. на 6,8%, с 2009 по 2010гг. наибольшую долю в фонде оплаты стали составлять бюджетные средства (53,0%).Свое влияние на формирование внебюджетного фонда оплаты труда оказало и снижение роста численности по стране(демографический спад) Но в целом фонд оплаты труда за 2007 -2010 гг. увеличился с 166088 руб. до 239358,8 руб. или в 1,4 раза (таблица 1). С 1 декабря 2008 г. БГУ перешел на новую систему оплаты труда. На эти цели из федерального бюджета дополнительно потрачены средства для увеличения на 30% фонда оплаты труда (стимулирующей ее части) размер, которой зависит от результатов и качества труда.

Таблица 2.

Структура фонда оплаты труда работников образования в БГУ в 2007-2010 гг., тыс. руб.

	2007 г		2008 г		2009 г		2010 г	
	Сумма	Структура, %	Сумма	Структура, %	Сумма	Структура, %	Сумма	Структура, %
Всего	166088,0	100,0	195577,3	100,0	240659,0	100	239358,8	100
Бюджетные средства	75990,0	45,8	94907,3	48,5	127613,5	53,0	125978,6	52,6
Внебюджетные средства	90098,0	54,2	100670,0	51,5	113045,5	47,0	113380,2	47,4

На период с 2007 по 2010 гг. в университете наибольший удельный вес (59%) в структуре заработной платы работников образования занимают средства, направляемые на оплату труда профессорско-преподавательского состава (рис. 1).

Рисунок 1. Структура фонда заработной платы профессорско-преподавательского состава БГУ в 2010 г. в %

За 2007 – 2010 гг. средняя заработная плата профессорско-преподавательского состава БГУ возросла с 12075 до 19745 руб. или на 63,5%, что связано с переходом на новую систему оплаты труда. Процент роста средней зарплаты ППС опережает рост уровня средней заработной по промышленности Брянской области на 24,7%, по БГУ в целом на 26% , а величину прожиточного минимума по Брянской области на 16,2%.

В связи с тем, что первоочередной задачей университета является удовлетворение личности в интеллектуальном, культурном, нравственном развитии посредством приобретения высшего образования и соответствующей квалификации по избранной специальности, важным является обеспечение материальных потребностей и соблюдение социальных интересов педагогических работников в целях стимулирования их высокоэффективной педагогической деятельности, обеспечивающей высокое качество образования выпускников. С 2006 г. в университете формируется прибыль, которая распределяется в пределах 15% - на материальное поощрение и социальные выплаты работникам; 85% - на содержание и развитие материально-технической базы.

Закон «Об образовании» гласит о том, что доход от указанной деятельности образовательного учреждения за вычетом доли учредителя (собственника) реинвестируется в данное образовательное учреждение, в том числе на увеличение расходов на заработную плату по его усмотрению. Данная дея-

тельность не относится к предпринимательской [2].

Согласно ст. 47 Закона «Об образовании» образовательное учреждение в праве вести предпринимательскую деятельность, предусмотренную его уставом. Доход от этой деятельности также остается в распоряжении образовательного учреждения и частично (или полностью) может быть использован на формирование фонда заработной платы.

В соответствии с приказом об учетной политике БГУ в университете из чистой прибыли образуются фонды: накопления (85%) – средства на содержание и развития материально-технической базы, потребления (15%) – средства на материальное поощрение и социальные выплаты работникам образования. Сумма(19783698 руб), направляемая на эти цели в 2008 г, была меньше суммы(37553494руб.) в 2007г на 52,7%. Уменьшение фонда в 2008г. была вынужденной мерой, которая отвечала стратегическим целям БГУ(завершению строительства). Однако намечается тенденция роста, так за 2009 г фонды уже составляют 32153451руб и превышают уровень 2008 г на 62,5%.

Таким образом, можно отметить, что законодательный механизм в области оплаты труда преподавателей высшей школы предоставляет руководству вузов возможность самостоятельного создания усовершенствованной системы оплаты труда своих работников с целью повышения эффективности использования профессорско-преподавательского потенциала.

При переходе БГУ на новую систему оплаты труда соблюдалось правовое обеспечение:

1) разработано изменение в коллективном договоре;

2) юридической и финансовой службой университета проводилось необходимое консультирование по вопросам новой системы оплаты труда;

3) проведена оценка условий труда специализированной организации;

4) координационная комиссия довела до сведения структурных подразделений БГУ нормативно-правовые документы, применяемые в 2007 -2008 годах Правительством РФ и Минсоцздравразвития РФ по переходу на новые условия оплаты труда;

5) разработано новое Положение об оплате труда работников университета;

С переходом на новую систему оплаты труда в БГУ утверждены четыре квалификационных группы со следующими базовыми окладами соответственно: 1 - 2300; 2 - 2500; 3 - 3000; 4 - 5000. Ректором самостоятельно на основе расчетов в пределах средств на оплату труда установлены размеры повышающих коэффициентов к минимальному окладу по ПКГ, что позволило установить:

1 ПКГ - 2 уровня с коэффициентами 1,0 ; 1,04

2 ПКГ - 5 уровней с коэффициентами 1,0;1,04; 1,08; 1,12; 1,16;

3 ПКГ - 5 уровней с коэффициентами 1,0; 1,1; 1,2; 1,5; 2,2;

4 ПКГ - 6 уровней с коэффициентами 1,0; 1,1; (1,3-1,6); (1,7-1,8); 1,9; 2,1;

Умножение базового оклада на коэффициент квалификационного уровня дает должностные оклады, которые варьируются от 2300 до 10500 руб.

1 ПКГ (2300 - 2400 руб.) - это оклады рабочих и служащих, не требующих высокой квалификации.

2 ПКГ (2500 - 2900 руб.) - оклады рабочих и служащих высокой квалификации.

3 ПКГ (3000 - 6600 руб.) - оклады специалистов, требующих высшего образования.

4 ПКГ (5000 - 10500 руб.) - оклады руководителей подразделений и ППС.

Новая система оплаты труда позволила отдать приоритет в оплате труда ППС. Рассмотрим подробней 4 ПКГ к которой относиться ППС.

Базовый оклад:

5000 – ассистент, преподаватель;

5500 – старший преподаватель;

6500 – доцент, не имеющий ученого звания доцента;

7000 – доцент, имеющий ученое звание доцента и ученую степень доктора наук;

8000 – профессор, не имеющий ученую степень и звание доктора наук;

8500 – профессор, имеющий ученую степень и звание доктора наук;

9000 – профессор, имеющий ученую степень доктора наук и ученое звание профессора;

9500 – заведующий кафедрой;

10500 – декан факультета.

Для закрепления в Брянском государственном университете высококвалифицированных педагогических кадров в действующую систему оплаты труда введены ряд надбавок и выплат стимулирующего характера, кроме того ГШС выплачивают

1.Обязательные стимулирующие выплаты:

- за наличие ученой степени доктора наук – 7000 руб.;
- за наличие ученой степени кандидата наук – 3000 руб.;

• за должность профессора – 60% от базового оклада;

• за должность доцента – 40% от базового оклада.

2. Стимулирующие выплаты за интенсивность и высокие результаты; ежемесячные выплаты, удостоенные званий в размере 20% от должностного оклада; заслуженный деятель науки РФ; юрист РФ; экономист РФ, Учитель РФ; работник ЖКХ РФ; работник ВШ РФ; заслуженный энергетик; работник физической культуры РФ; Почетный профессор БГУ – 15%; Почетный работник ВПО РФ от 5 – 10%.

За высокий профессионализм и высокую научную квалификацию, работниками имеющими степень доктора наук и являющимися руководителями научных школ, организаторам вузовской науки и вносящим значительный вклад в развитие научной составляющей университета в абсолютных размерах.

Единовременные выплаты за интенсивность лицам награжденными государственными наградами от 0,5 – 2 должностных окладов. За защиту докторской диссертации до 3 -х должностных окладов соответственно КУ и ПК и за защиту кандидатской до 1-го должностного оклада.

3. Стимулирующие выплаты:

1. за качество выполняемых работ в зависимости от полученного результата за высокие показатели качества знаний и за высокие показатели успеваемости, составляет от 30 - 50% должностного оклада по соответствующему КУ (общеуниверситетский рейтинг).

2. за многолетний стаж непрерывной работы от 0,5 - 1 должностного оклада по соответствующему КУ и ПКГ.

3. единовременные премиальные выплаты:

• за подготовку и проведение семинаров, выставок, конференций и иных важных организованных мероприятий;

• за публикацию учебных пособий с грифом УМО - от 0,5 - 0,8 должностного оклада соответствующего КУ;

• за публикацию учебника с грифом УМО и грифом Министерства образования РФ от 0,8 - 1,0 должностного оклада;

• за публикацию монографии 0,5 оклада;

• за подготовку научных кадров по результатам при проведении культурно-массовых и спортивных мероприятий;

• в связи с успешным завершением учебного года;

за содействие в обеспечении платных образовательных услуг и др. Таким образом, стимулирующие выплаты в БГУ можно отнести к 4 видам:

- выплаты за интенсивность и высокие результаты работы;
- выплаты за качество выполненных работ;
- выплаты за стаж непрерывной работы и выслугу лет;
- премиальные выплаты по итогам работы. •

4. Кроме того определенны компенсационные выплаты работникам:

• занятым на работах с вредными и иными особыми условиями труда в размере _4_% (ППС, лаборанты, мастера, работа которых связана с использованием химических веществ на основании аттестации рабочих мест по условиям труда);

• за работу в условиях, отклоняющихся от нормальных, совмещении профессий (должностей), при выполнении работ различной квалификации, устанавливается по соглашению сторон в трудовом договоре, за работу в ночное время суток - 20%;

• надбавка за работу со сведениями, составляющими государственную тайну, их засекречивание и рассекречивание (в соответствии с уровнем секретности в диапазоне от 10до 50%);

• за работу в выходные и праздничные дни в порядке установленным трудовым кодексом РФ;

• за исполнение обязанностей заместителя декана до 30% должностного оклада декана;

• за исполнение обязанностей заместителя кафедры до 20% должностного оклада по ПКГ зав. кафедры;

• работникам, заключившим с вузом договор о полной материальной ответственности и качественно выполнившим возложенные обязанности, устанавливаются надбавка до 10% базового оклада.

5. Кроме того оказывается материальная помощь по случаю смерти (родителей, супругов, детей), при несчастных случаях, размер помощи определяется ректором по согласованию профкома.

Анализируя новую оплату труда в БГУ надо отметить, что руководителю удалось избежать уравниловки и формализма. Стимулирующие надбавки связаны с наличием ученой степени, стажем работы и конкретными результатами труда и составляют 30% от фонда оплаты труда.

Размер оплаты труда каждого сотрудника за счет премий и стимулирующих надбавок не уменьшился при прежних объемах должностных обязанностей. В целях эффективности применения новой си-

стемы оплаты труда в ППС и ее гибкости уровень заработной платы основного персонала (ППС) увязан с должностным окладом руководителя (три средних зарплаты ППС) и его замов, главного бухгалтера на 10 - 30 % ниже уровня руководителя, таким образом, администрация университета во главе с ректором материально заинтересованы в повышении среднего уровня заработной платы ППС через изменения базового оклада, а также установлении доплат и надбавок на основании решения аттестационной комиссии (присвоение почетного звания, присуждение ученой степени, ученого звания), что в конечном итоге позволяет повысить качество и результат учебного процесса.

Новая система оплаты труда позволила эффективно стимулировать сотрудников, которые работают наиболее качественно, что в конечном счете позволит повысить качество тех образовательных услуг, которые мы предоставляем сейчас.

В связи с тем, что на сегодняшний день всюду господствуют рыночные отношения, в том числе и в сфере образования, данный подход к организации оплаты труда работников образования, носящий интенсивный характер, будет способствовать развитию нормальной здоровой конкуренции между работниками отраслей социально-культурного комплекса, на основе баланса спроса и предложения, сравнении стоимости и цены рабочей силы; позволит минимизировать субъективизм в оценке кадров, уравниловку в оплате труда, а, следовательно, будет стимулировать преподавателей к более качественному труду.

С 2012 года согласно закона РФ № 83 ФЗ от 8 мая 2010 г. высшие учебные заведения меняют принцип финансового обеспечения и его планирования. Учебные заведения переходят в статус:

1. Бюджетных,
2. Казенных,
3. Автономных.

В целях эффективности работы учреждения до него доводятся государственные задания, финансовое обеспечение которого формируется через нормативы расчетных затрат, утвержденных министерством.

На смену сметного финансирования (в частности трудозатрат 1 ед. ППС: 10 ед. студентов) до учреждения будут доводиться субсидии в рамках выполнения государственного задания. Расчетно-нормативные затраты на оказание государственной услуги определяются нормативом затрат на оказании услуги, помноженной на количество единиц государственной услуги. В свою очередь норматив единицы складывается из норматива затрат на оплату труда и начисления на него; норматив затрат на приобретение расходных материалов; норматив затрат на коммунальные услуги; норматив затрат на общехозяйственные нужды.

Для расчета норматива затрат на оказание единицы государственной услуги могут быть использованы нормативный, структурный, экспертный методы. Структурный применяется при невозможности использования нормативного метода. Экспертный метод в случаи невозможности использования нормативного и структурного метода.

Расчет норматива затрат на оплату труда и начисления на выплаты по оплате труда производится нормативным методом.

При расчете норматива затрат на оплату труда и начислений, учитываются затраты на оплату труда только тех работников, которые принимают непосредственное участие в оказании услуг (вспомогательный, технический, административно-управленческий персонал не учитывается).

Он рассчитывается как произведение средней стоимости единицы рабочего времени (выше указанного персонала) на количество единиц времени, необходимых для оказания единицы государственной услуги.

Нормативное финансирование влечет к эффективному использованию средств и правильному и полному финансированию, что в свою очередь приведет к оптимизации учреждения, обеспечит прозрачность планов и отчетов о выполнении. Финансовые плановые задания будут выставляться на сайте.

Для перехода на новую систему финансирования предстоит колоссальная работа всех экономических и финансовых служб в высших учебных заведениях, государственных учреждениях и министерствах.

In the modern market economy in Russia, the feasibility study of the problem of economic incentives due to the importance of economic incentives in addressing the problems of improving production efficiency. Due to the fact that education, including higher education, according to Article 1, paragraph 1 of the RF Law "On education" is one of the most important "priority" sectors of the economy, important is to study economic incentives to study the problem of efficiency Research and teaching capacities of higher education
The key words: *professors and teaching staff, educational institution, the nominal wages paid, administrative and economic staff training and support staff.*

Список литературы

1. Трудовой кодекс РФ от 30 декабря 2001 г.
2. Постановление Правительства РФ № 785 от 14 октября 1992 г. «О дифференциации в уровнях оплаты труда работников бюджетной сферы на основе Единой тарифной сетки»
3. Постановлением Правительства РФ №605 от 22 сентября 2007 г. и №583 от 5 августа

2008 г. с 1декабря 2008 г.

4. Закон РФ от 10 июля 1992 №3266 1 «Об образовании»

5. Брянская область, 2010 г.: Стат. сб. / Брянскстат. Брянск

6. Оплата труда: производство, социальная сфера, государственная служба (анализ, проблемы, решения) / Н.А. Волгин. М.: Издательство «Экзамен», 2003

7. А. Шипилов, «Зарплата российского профессор в прошлом, настоящем и будущем» // Вестник высшей школы. 2003. №4

8. В.П. Щетинин «Экономика образования»: Учебное пособие. Российское педагогическое агентство. М., 1998 г.

Об авторе

Киреева В.П. – главный бухгалтер Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, pedvest.bgu@yandex.ru.

УДК – 378.014.25 (08)

НАСТРОЙКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРУКТУР В ЕВРОПЕ В РАМКАХ ПРОЕКТА «ТЮНИНГ»

Т.А. Николаева, Я.А. Кравченко

В статье раскрывается сущность и структура проекта «Тюнинг», результаты которого в будущем будут влиять на большую часть, если не все европейские высшие учебные заведения, в том числе и на конкретные образовательные программы и структуры в частности.

Ключевые слова: *настройка образовательных структур, проект «Тюнинг», компетенции, европейская система накопления и перевода кредитов, оценка и контроль качества.*

Название «Настройка» было выбрано для проекта, чтобы отразить идею, что университеты не ищут гармонизации своих программ степеней или какого-либо вида унифицированного, предписанного и окончательного европейского учебного плана, а просто ищут точки для сближения и общего взаимопонимания. С самого начала защита богатого разнообразия европейского образования была важнейшим в проекте «Тюнинг», и проект ни в коей степени не ищет путей ограничить независимость академических и предметных специалистов, или нанести ущерб местным и национальным академическим властям. Цели абсолютно другие. Тюнинг ищет общие базисные ориентиры.

В рамках проекта Тюнинг была разработана методология для того, чтобы понимать учебные планы и делать их сравнимыми. Как часть методологии была введена концепция результатов обучения и компетенций. Для каждой отмеченной предметной области они были описаны в терминах базисных ориентиров.

В целом, были разработаны 4 направления данного подхода:

1) общие компетенции;

2) предметно-конкретные компетенции, (навыки, знания и содержание);

3) роль ECTS как системы накопления и перевода кредитов

4) подходы к преподаванию, оцениванию и исполнению в согласовании с оценкой и контролем качества.

В процессе разработки проекта были установлены следующие основные цели и задачи:

> Осуществить высокий уровень внутри европейской конвергенции в пяти, а позднее в семи предметных основных областях (Бизнес, Химия, Педагогика, Геология, История, Математика и Физика), путем определения совместно принятых и признанных профессиональных результатов и результатов обучения;

> Разработать профессиональные профили, спроектировать результаты обучения и компетенции в терминах общих компетенций, предметно- ориентированных компетенций, включая навыки, знания и содержание в семи предметных областях;

> Поддержать прозрачность в образовательных структурах и дальнейшие инновации посредством обмена опытом и идентификации хорошей практики;

> Создать Европейские сети, способные подарить пример хорошей практики, поощряющие

инновации и качество путем совместного обсуждения и обмена, также для других дисциплин;

> Создавать и обмениваться информацией в отношении разработки учебных планов в отобранных областях, создать модель структуры учебного плана, выраженную в базисных ориентирах для каждой области, повышая признание и интеграцию европейских дипломов;

> Построить мосты между этой сетью университетов и другими подходящими квалифицированными лицами для того, чтобы произвести сближение в выбранных предметных областях;

> Тщательно разработать методологию для анализа общих элементов и областей специфики и разнообразия, и для нахождения путей их настройки;

> Ассоциироваться с другими предметными областями, где похожие процессы могут быть введены через синергию;

> Действовать в стиле координации со всеми действующими лицами, вовлеченными в процесс настройки образовательной структуры, в частности Болонская группа, министры образования, конференция ректоров (включая EUA), различные ассоциации, организации защиты качества, аккредитационные комитеты, университеты.[2]

Выбор компетенций как динамических ориентиров в проекте «Тюнинг» делает вклад несколькими путями. Рассмотрим каждый из них. [1]

а) Содействие прозрачности в академических и профессиональных профилях, в степенях, обучающих программах и возрастающий акцент на результаты;

б) Создание новой парадигмы ориентированного на студента образования и требование фокусироваться на управлении знаниями;

в) Переход от ориентированного на преподавателя образования к ориентированному на учащегося образовании;

г) Возрастающие потребности общества в обучении на протяжении всей жизни и большая гибкость в организации обучения;

д) Внимание высокому уровню трудоустраиваемости;

е) Увеличение европейского измерения высшего образования

ж) Обеспечение более адекватного языка для консультаций со стейкхолдерами

Одной из задач проекта Тюнинг было создание квалификационных требований для первого и второго циклов. В рамках Тюнинга эти квалификации названы результатами обучения. Как было установлено ранее, результаты обучения могут быть определены как установление того, что учащийся, ожидается, будет знать, понимать, и будет в состоянии демонстрировать после завершения обучающей программы.

Разделение должно быть сделано между отдельными описаниями для общих квалификаций высшего образования и предметно-конкретных квалификаций.

Как результат сделаны следующие выводы:

- существует великая готовность и открытость ученых обменяться своими взглядами по предметно-конкретным компетенциям и навыкам в своей предметной области;

- имеется существенная общая линия понимания учеными предметно - конкретных компетенций и навыков относительно их предметной области;

- идентичное общее желание ученых под воздействием внешнего давления гармонизировать содержание предметных областей;

- существует четкая переориентация на конкретные результаты обучения при проектировании учебных планов по предметным областям;

- общие рамки для программ первого цикла допустимы и приемлемы

- общие рамки для второго цикла кажутся непродуктивными (по всем предметным областям).

- через циклы проявляется, что чем более учебная степенная программа ориентируется на конкретную профессию, тем более схожее соглашение по общему базисному ядру может быть достигнуто, если это профессия, которой можно заниматься, пересекая границы

Тюнинг идентифицировал три главные характеристики предметных областей в Европейском образовательном пространстве: общность, разнообразие и динамизм. Общность, выраженная терминами общего базиса, может осуществляться на уровне первого цикла.

Новые перспективы по ECTS как системе перевода и накопления

В Тюнинге в расчет были приняты как макро - перспективы, так и микро - перспективы. По

этим направлениям были написаны два стратегических документа. Первый фокусируется на необходимости установить рамки пан - европейского накопления кредитов. Второй документ показывает отношение между образовательными структурами, результатами обучения, рабочей нагрузкой и расчетами ECTS кредитов. Оба этих документа проясняют, что без реалистичной рабочей нагрузки (трудоемкости), основанной на кредитной системе, которая понимается всеми одинаково, цели европейского пространства высшего образования не могут быть достигнуты.

Тюнинг убежден, что единственным обоснованным путем движения вперед является принятие ECTS как единственной Европейской кредитной системы и развитие ее в дальнейшем как переводной и аккумуляционной системы. Это требует не только общего понимания его основополагающих принципов, но также общей методологии для измерения рабочей нагрузки. Хотя ECTS является одним из краеугольных камней в согласовании и сравнимости периодов обучения и признаваемых квалификаций, один из выводов Тюнинга таков, что кредиты, как таковые, не являются достаточным индикатором достижений в обучении. Помимо кредитов, результаты обучения и компетенции являются решающим элементом.

Возможным движением вперед могло бы стать введение особого описания систем, которые идут вместе с ECTS как системой перевода и накопления. Предварительными условиями для такой общеевропейской системы являются прозрачность и легкость для понимания и внедрения. Следствием является то, что кредиты будут распределены по уровням и типам курсов и здесь можно, выделить следующие уровни:

- курсы базового уровня (предназначены дать введения в предмет);
- курсы промежуточного уровня (предназначены углубить базовые знания);
- курсы продвинутого уровня (предназначены для дальнейшего усиления знания);
- курсы специализированного уровня (предназначены выстроить знания и опыт в специальных областях или дисциплинах).

Относительно типов курсов могут быть выделены следующие курсы:

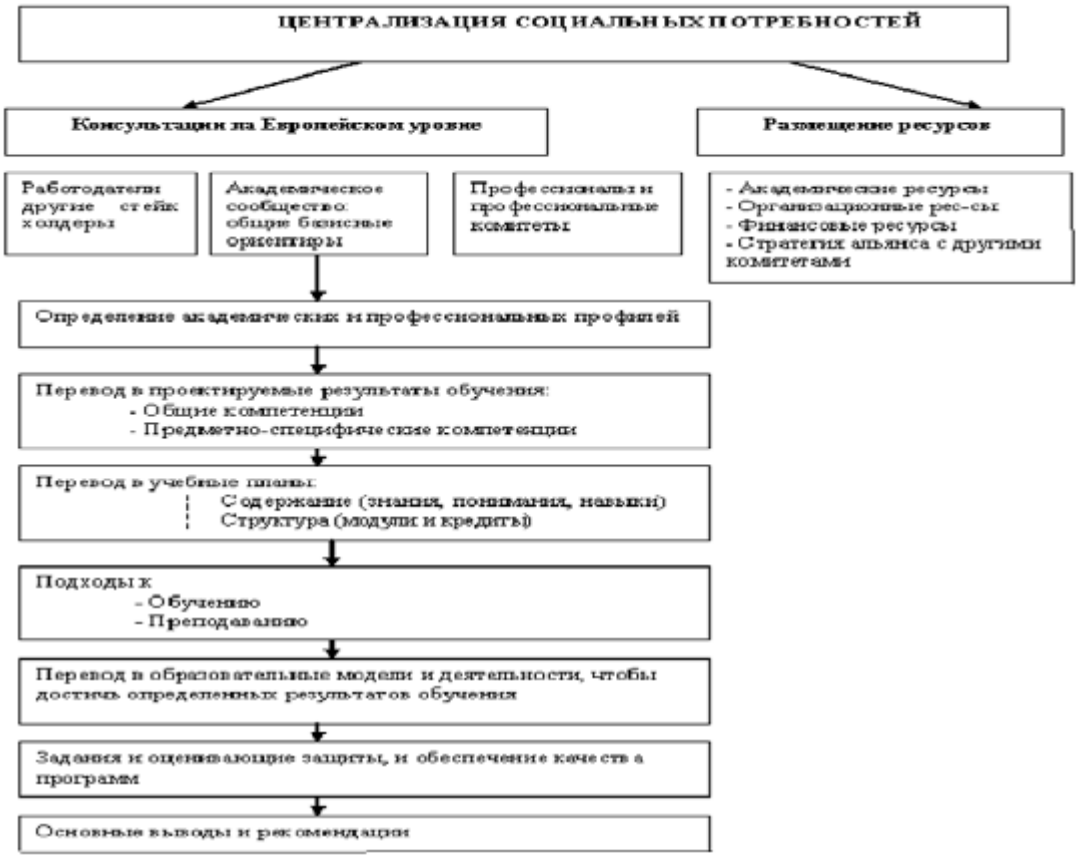
- основные курсы (часть ядра программы обучения);
- связанные курсы (поддерживающие курсы для основных);
- второстепенные (курсы по выбору или дополнительные курсы).

Подходы к преподаванию и обучению, оценке и исполнению, и качеству следующие:

- причиной разработки и реализации такого проекта, как проект «Тюнинг», а также сильным толчком для Болонско - Пражского процесса является реализация того, что молодые люди в Европе должны быть культурно и интеллектуально обеспечены новейшими средствами, для того чтобы построить значимую и достойную личную и общественную жизнь. При анализе итогов качество означает степень успеха европейского высшего образования в создании внешней среды, подходящей для формирования и передачи общих, а также предметно-специфических знаний и компетенций новым поколениям и новым видам учащихся.

- Тюнинг показывает некоторые очень интересные вещи. Университеты являются экспертами в передаче знаний в области различных дисциплин. Работодатели, выпускники и ученые согласны в этом. Однако наравне с этим ясно и то, что потребности мобильности, быстро изменяющегося общества таковы, что студенты, каким бы ни был их возраст, нуждаются в развитии общих способностей наряду с их знаниями. Они нуждаются в развитии личных качеств, которые позволят им на протяжении всей их жизни учиться дальше, учить и обмениваться тем, что они знают, использовать свои знания такими различными путями, которые мы можем только смутно представлять сегодня.

- Результаты Тюнинга делают ясным то, что университеты должны передавать не только устоявшиеся или развивающиеся знания – их признанные сферы экспертизы – но также набор «общих» способностей. Это означает, что они должны подробно (ясно, точно) разработать новое сочетание подходов к обучению и преподаванию, для того чтобы поддержать или позволить создать ценные качества, такие как, способности для анализа и синтеза, независимость суждений, групповая работа, способность общаться. Может быть, наиболее важным выводом является то, что создание Европейского пространства высшего образования касательно Образовательных Структур является возможным. Тюнинг показывает что конвергенция, полностью признающая разнообразие, может быть достигнута и может вести к дальнейшему обсуждению и качеству в Высшем Образовании (рис.1). [3]



Определение результатов обучения (компетенций) - ответственность преподавательского состава. Только специалисты одной области в состоянии сформулировать полезные результаты обучения, хотя очень полезно консультироваться с другими стейкхолдерами в обществе. Тот факт, что сектор внешнего образования интернационализирован, институты и дисциплины конкурируют на глобальном уровне в настоящее время делает необходимым то, чтобы более общие результаты обучения для каждой дисци
плины или области проектировались на наднациональном уровне. При определении результатов обучения этим путем были созданы универсальные европейские ориентиры, которые должны стать основой для внутренней, национальной и международной гарантии качества и её оценки. Одна из главных задач проекта " Настройка Образовательных Структур в Европе" является создание требуемой методологии для определения результатов обучения / компетенций. Эта методология предложит механизм справиться с последними изменениями, такими как интернационализация труда и образования, разрыв академического образования как эффект введения двух цикловой системы и обучения на протяжении всей жизни.

The article reveals the essence and structure of the project “Tuning”. The results of the project are sure to have an influence on the greater part, if not on all the European institutions of higher education, and on the specific educational programmers and structures as well.
The key words: *educational structures tuning; the project “Tuning”; competences; European system of credits; storage and transfer structure; quality evaluation and control.*

Список литературы

1. Байденко В.И., Селезнева Н.А., Государственный образовательный стандарт нового высшего профессионального образования нового поколения как комплексная норма качества высшего образования. Общая концепция и модель. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007.43 с.
2. Магистратура и болонский процесс: вузовский эксперимент: Научно-методическое пособие /Под ред. проф. В.А. Козырева. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Гецена, 2007. 255с.
3. Финальный отчет Пилотный – Фаза 1 http://www.oim/ru/reader/asp?nomer=298

Об авторах

Николаева Т.А.- доктор педагогических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского.

Кравченко Я.А.- преподаватель Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского.

УДК – 378.147

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЛИЧНОСТИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ВОСПИТАНИЯ

С.И. Попова

В статье рассматривается актуальная проблема личностного становления ученика в условиях школьного воспитания. В качестве основного объекта внимания педагога выступает эмоциональное состояние школьника. Обоснованы роль и сущность педагогического регулирования эмоционального состояния ученика с позиций воспитания ценностного отношения.
Ключевые слова: *эмоциональное состояние, воспитание, ценностное отношение, педагогическое регулирование.*

Возникшая сегодня неустойчивость социальной, экономической, идеологической ситуации в обществе, переоценка многих нравственных ориентиров вызывает массовое психологическое напряжение, которое сказывается на общем духовном и физическом здоровье современного человека. Данный процесс сопровождается объективно и субъективно нарастающей отчужденностью взрослых от мира детства, все это отражается на структуре всей системы культурно-исторического наследия.

Если ранее человек действовал исходя из жизненного опыта, в формах которого осуществлялась кумуляция всего наиболее ценного, оправдывающего себя в процессе жизнедеятельности как объективное, то теперь на передний план структурной модели воспитания выдвинут компонент осмысления жизни как таковой и осмысление вечных проблем жизни, стоящих перед каждым новым поколением и перед каждым отдельным человеком и требующих индивидуального решения – вне зависимости от решения, произведенного общечеловеческой мыслью, отраженной в аккумуляторах культуры.

Сегодня проблему воспитания следует рассматривать с позиций изменяющейся личности в быстро изменяющемся мире. Кризисные явления, наблюдающиеся в современном образовании, выступают следствием отставания его от динамики развития науки, производства и общества. Педагог, выстраивая взаимодействие с учеником, все еще ориентирован на систему внешних воздействий, рассчитанных на коррекцию поведения, сознания личности. В процессе преподавания преобладает прямая и жесткая апелляция к разуму и воле ребенка и уверенность в праве учителя на категоричное требование и обязанность ученика исполнять требование. В результате возрастает эмоциональный дискомфорт, повышается уровень тревожности всех участников образовательного процесса.

«К сожалению, в пространственно-временном континууме профессионального становления и функционирования современного учителя отмечаются явления деформации, а иногда стагнации отдельных компонентов и даже деятельности в целом, утраты ее ценностно-смысловых оснований, ориентации на жестко формальные результаты, нежелания отказаться от сложившихся порой устаревших стереотипов и т.п. Возникла устойчивая тенденция отчуждения учителя от своей профессиональной деятельности, от школы, от ребенка» [8, с.11]. В итоге педагог, часто непреднамеренно способствует развитию у ученика дидактогении. Это характерно, когда влияние в основном соответствует целям организаторов воздействий, но эффекты могут оказаться незапланированными и противоположными желаемым. Вследствие ошибок помогающего субъекта, стечения обстоятельств и т.д. искренняя помощь может приводить к непреднамеренным эффектам противодействия.

Поэтому сегодня необходимо обращение к глубинным основам процесса воспитания, провозгласившим Человека как наивысшую ценность, способного осуществлять свободный осознанный выбор, быть субъектом собственной жизнедеятельности. Все это способствует направлению внимания педагога к внутреннему миру ученика, учету проживаемого им эмоционального состояния в контексте данной ситуации. Известно, что трудная ситуация приводит к сужению сознания, а, следовательно, к нарушению ориентировки в окружающем пространстве. Излишняя тревога, волнение влияют на выбор стратегии поведения. Человек стремится избежать малейшего риска, боится идти в том направлении, которое грозит заблуждениями и ошибками, поэтому каждую новую информацию он стремится связать с аналогичной, уже известной ему. В этой ситуации он очень часто совершает ошибки, принимая неправильное решение.

«Это тягостная для человека невозможность движения вообще при насущной потребности выйти из мучительного состояния. Будучи устойчивым, такое состояние разрушает личность и ее отношения с миром» [2, с.112]. В результате чего человек отчуждается от собственного внутреннего мира и от других людей. «…Человек удаляется от своей уникальной сущности, не имеет возможности ее выразить, впадает в безрадостность стандартного существования… Мы можем доверять только такому миру, который открывается нам в перспективе нашего уникального пути; миру, насыщенному взывающему к нам, единственно к нам обращенными возможностями» [Там же, с.112].

Педагог через обращение к внутреннему миру ученика, его актуальному состоянию помогает

ребенку раскрыть его личностный потенциал, перспективы его «уникального пути». Еще П.К. Анохин утверждал, что в субъективном состоянии собраны все детальные процессы организма, которые представлены в «снятом виде, и только фокус субъективного состояния, являясь теперь представителем целого организма, стал руководящим фактором…» [1, с. 375]. Педагог, сфокусировав внимание на актуальном состоянии ученика, и во время, распознав его, помогает школьнику оставаться в поле значимой для него деятельности, а значит, поддержать перспективы личностного развития.

Хотя категория «состояние» давно является значимой в организации воспитательного процесса, но в теории и практике педагогических исследований она и сегодня не находит своего заслуженного внимания. Н.Д. Левитов еще в 60-е годы XX-го века указал на значимость учета и регулирования состояния школьника. «Чуткий, внимательный педагог своевременно заметит возникновение того психического состояния у учащихся, которое требует умелого педагогического регулирования» [4, с.90].

В связи со сложностью и многозначностью данного понятия (Н.Д. Левитов, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Ганзен, Ю.Е. Сосновикова, А.О. Прохоров и др.) оно не имеет и сегодня однозначного определения. Это широкая психологическая категория, которая охватывает разные виды интегрированного отражения ситуации, воздействий на субъект как внутренних, так и внешних стимулов. К внешним стимулам относится и, организуемый педагогом воспитательный процесс в школе, та значимая совместная деятельность, в процессе которой ученик проживает свою успешность. Именно проживаемое учеником состояние в данный момент деятельности и определяет его успешность, так как иррадиирует на все сферы личности: рациональную, эмоциональную и практически-действенную.

Педагог в процессе организации деятельности, зная, что состояния динамичны, благодаря их проявлениям *(склоненная поза, улыбка, размашистые движения ученика и т.д.)*, распознает и отслеживает динамику настроений школьника. По мнению Н.Д. Левитова, настроение - это общее эмоциональное состояние, окрашивающее переживания и деятельность человека [5]. Известно, что развитие личности происходит благодаря проживанию противоречий, а, следовательно, разнообразных по модальности состояний. В. Франкл писал о том, что считает опасным ложное понятие душевной гигиены, предполагающее, что человек в первую очередь нуждается в равновесии, или, как это называется в биологии, в «гомеостазе», то есть в ненапряженном состоянии. Он нуждается не в снятии напряжения любой ценой, а в зоне потенциального смысла, ждущего от него осуществления [9]. Следовательно, актуальное состояние ученика можно рассматривать как временный функциональный уровень оптимальный для данного вида деятельности. Состояние всегда носит временный характер.

Универсальным желательным для любой деятельности является состояние открытости, спокойствия и уверенности в своих силах. Данное состояние характеризуется расширением сознания, яркостью и ясностью отражения действительности, целостностью этого отражения, углубленным пониманием собственного «Я», уравновешенностью в отношениях, позитивным настроением *(состояние увлеченности, уверенности и.д.)*. Поэтому так важно снижение излишнего напряжения, чтобы ученик смог увидеть то новое, интересное, что предлагает педагог в процессе организации совместной деятельности.

Педагог учитывает, что каждому виду деятельности может соответствовать целая палитра эмоциональных состояний *(на уроке физкультуры учеником могут проживаться не только возбуждение и спортивный азарт, но и обида, раздражение по поводу проигрыша в соревновании; на литературе – вдохновение, мечтательность, а может быть, и сострадание главному герою литературного произведения)*. В процессе совместной деятельности характерны «переливы» состояний, оптимальные состояния педагог поддерживает и закрепляет.

Динамику желаемых актуальных состояний прослеживал А.Я. Чебыкин. Установлено, что на первом этапе учебной деятельности учащиеся в наибольшей степени желают испытывать удивление, любопытство, догадку, а при рассмотрении и усвоении основного содержания дидактического материала – любопытство, любознательность, радость, догадку. На заключительном этапе учебной деятельности приоритет получают эмоции интереса, любознательности, увлечения, удовольствия, радости и др. [10].

Известно, «что «силы и добродетели», позитивные личностные образования, помогают субъекту выдерживать напряжение продуктивного существования. Но для того, чтобы полнее обрисовать позитивный вариант, желательно определить крайности и «неправильности», между которыми он находится» [2, с.113].

Актуальное состояние школьника, оставаясь в фокусе внимания педагога, с одной стороны, определяет процесс совместной деятельности, а, с другой, само развивается, представляя целую палитру эмоциональных переливов. Поэтому в наше противоречивое динамичное время очень важно очертить границы допустимых актуальных состояний, которые не будут препятствовать включению школьника в продуктивную деятельность, но будут направлены на развитие личности. Границы поля актуальных состояний задаются полярными точками характеристик энергетических (сила, глубина и интенсивность переживаний) и содержательных (характеристика отношения).

Приведем примеры полярно противоположных состояний ученика:

активность ⟷ пассивность;
бодрость ⟷ утомление (слабость);
воодушевление ⟷ апатия и др.

Безусловно, становление личности должно проходить в благополучных социальных условиях. Основа воспитания – это формирование положительного социального опыта, но современная противоречивая жизнь ввергает школьника в водоворот социальных катаклизмов, создающих сильное напряжение его духовных сил. Поэтому так важно, сегодня поддержать становление личности, очертив границы допустимых эмоциональных состояний. Эти полярные состояния обусловливают качество деятельности: активность действий ученика, меру его усилий, уровень осмысленности, глубину интереса к объекту деятельности, степень сосредоточенности на объекте.

Границы поля эмоциональных состояний предполагают возможность проживания субъектом различных состояний – как благоприятных (*радость, воодушевление)*, так и неблагоприятных *(недовольство, уныние)*. Вместе с тем, учитель учитывает, что в границах эмоционального поля ученика не должно быть состояний негативных, преждевременных, асоциальных по направленности: на половое влечение, состояний удовлетворения от крови, насилия, жестокости, ориентированных на власть, капитал, разрушение, аутоагрессию, наслаждение от зла и др. За пределами нашего поля находятся состояния, у которых нет альтернативы. Проживание этих состояний в процессе становления личности школьника очень опасно, так как именно в этом возрасте активно действуют стихийные механизмы личностного становления: эмоциональное заражение, подражание, идентификация (соотнесение себя с наиболее ярким образом другого человека, который пленяет его, кажется ему образцом, героем).

Поэтому в ситуации проживания учеником неблагоприятного состояния, которое не позволяет ему включиться в продуктивную деятельность, фокус внимания смещается с процессуальной стороны деятельности на состояние в контексте конкретной ситуации. Как показали проведенные нами исследования, наиболее типичными и требующими немедленного педагогического регулирования выступают состояния страха, обиды, агрессии, злости. «Опытный педагог не будет озадачен нежелательным состоянием класса, а, заметив первые симптомы этого состояния, примет меры к его устранению. Закрепляя положительные и угашая отрицательные психические состояния учащихся на уроке, педагог тем самым создает благоприятную почву для работоспособности учащихся» [4, с.90]. Приведенную выше мысль Н.Д. Левитова поддерживает и А.Г. Ковалев: «Исследованием … доказано, что можно произвольно влиять на состояние школьника и путем определенной стимуляции формировать активные состояния, значительно повышающие работоспособность и качество выполнения задач … У всех учащихся после такой стимуляции возникло оптимальное рабочее состояние: концентрированное внимание, оптимальный уровень аналитико-синтетической деятельности, повышенная запечатлеваемость, положительный эмоциональный настрой. Оказалось, что при такой стимуляции точность в решении задач значительно повышалась, а затрата времени резко снижалась» [3, с.40-41]. В стимуляцию как эффективно действующие факторы активизации автор предлагает вводить положительную оценку предшествующих результатов и одобрение.

Педагогическое регулирование с опорой на положительные актуальные состояния ученика, функционально более долгосрочно. При этом педагог опирается на опыт ребенка, учитывает его предшествующее состояние, ценностные ориентации, контекст ситуации. И, наоборот, опора взрослого на отрицательные состояния ученика дает в итоге краткосрочный функциональный эффект, но обычно долгосрочный дисфункциональный.

Педагог учитывает, что у школьника могут преобладать процессы обособления, концентрации на себе, но если они не способствуют включению ребенка в деятельность, приобретают разрушительный характер и могут быть опасными для самого ученика и окружающих его детей, тогда они требуют особого пристального внимания учителя. Важная миссия педагога состоит в том, чтобы в процессе формирования ценностного отношения увидеть этот удивительный момент проживания состояния и поддержать ребенка в выборе осмысленного вектора его дальнейшего личностного развития. Поэтому внимание профессионала направлено на динамичный внутренний мир ученика.

Сама «проблема регулирования эмоциональных состояний является одной из сложнейших в психологии и одновременно относится как к фундаментальным, так и прикладным проблемам» [6, с.462]. Поэтому в решении данного вопроса мы опирались на положение С.Л. Рубинштейна, который указывал, что нельзя произвольно, по заказу вызвать то или иное чувство: чувства не подвластны воле, они своевольные дети природы. Но чувства можно косвенно направлять и регулировать через посредство деятельности, в которой они и проявляются, и формируются [7].

Педагогическое регулирование состояния школьника – это целенаправленная регуляция, ко-

торая всегда индивидуально и личностно окрашена. Благодаря целенаправленному регулированию состояния субъекта в процессе организуемой деятельности возможности ученика к саморегуляции постепенно возрастают и расширяются.

Основными задачами педагога в процессе педагогического регулирования эмоционального состояния ученика в контексте воспитательного процесса являются следующие положения:

- изучение проблем становления субъекта жизнедеятельности и учет проживаемого школьником состояния;
- оптимизация личностных ценностей ребенка, расширение и разветвленность целевой структуры педагогической деятельности, ее обращение в будущее;
- предупреждение стрессовых ситуаций, повышение устойчивости ребенка к воздействию стрессогенных факторов за счет формирования эффективных психологических механизмов саморегуляции, повышающих личностные ресурсы.

Педагогическое регулирование – это целенаправленное воздействие педагога на эмоциональное состояние школьника с целью поддержания или изменения характера его протекания для включения субъекта в деятельность как систему ценностных отношений во имя личностного развития. Педагогическое регулирование способствует формированию системы ценностных отношений и основывается на учете личностных ценностей ученика.

Педагогическое регулирование направлено на то, чтобы инициировать саморегуляцию субъекта. Как только ребенок становится способен самостоятельно регулировать свое состояние в зависимости от контекста ситуации, педагогическое воздействие «снимается», педагог предоставляет возможность ученику самому выстраивать систему ценностных ориентаций, накапливать собственный уникальный опыт.

In article the actual problem of personal formation of the pupil in the conditions of school education is considered. As the basic object of attention of the teacher the emotional condition of the schoolboy acts. The role and essence of pedagogical regulation of an emotional condition of the pupil from positions of education of the valuable relation are proved.
The key words: *an emotional condition, education, the valuable relation, pedagogical regulation.*

Список литературы

1. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. М., 1980.
2. Иванченко Г.В. Понятие метапатологии у А. Маслоу: контексты и перспективы // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т.5, №3, с.105-122.
3. Ковалев А.Г. Психология личности. М., 1969.
4. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология. М., 1964.
5. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М., 1964.
6. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. СПб, 2007.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб, 2003.
8. Сластенин В.А. Педагогическое образование: вызовы XXI века: Доклад на международной научно-практической конференции «Педагогическое образование: вызовы XXI века». М., 16-17 сентября 2010 г. Ярославль, 2010.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
10. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебной деятельности: автореф. дисс. … доктора психол. наук. М., 1991.

Об авторе

Попова С. И. - кандидат педагогических наук, доцент Московского педагогического государственного университета, e-mail: pves85@ mail.ru.

УДК – 378

«ИНТЕРЕС» - КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

А.Н. Прядехо, А.А. Прядехо

В статье раскрывается сущность «категория» как результат обобщения истины развития познания и общественной практики. Дается подробный анализ основных категорий педагогики: «образования», «обучения», «воспитания», прослеживается взаимосвязь между ними. Приводится подробная характеристика интереса, раскрывается его структура, взаимосвязь и влияние на основные категории педагогики и основывается принадлежность интереса к категориям педагогики.
Ключевые слова: *категория, образование, воспитание, учебный процесс, интерес, познавательный интерес.*

Категория (от греч. от katëgoria) – высказывание; признак (филос.) наиболее общие и фундаментальные понятия, отражающие существенные, всеобщие свойства и отношения явлений действительности и познания.

Категории образовывались как результат обобщения истины развития познания и общественной практики.

Категория – любое понятие, которое является «предельно общим» или близким к нему; понятие, обладающее большой мощностью (объемом).

«В связи с развитием деятельности человека, в процессе которой он преобразует мир и познает его, число и содержание категорий обогащается.

Выражая существенные связи развивающейся действительности, законы движения природы, общества и мышления, они должны быть такими же подвижными, гибкими, как и отражаемые ими явления» [11, с. 191-192].

Категория – специальное, априорное понятие, используемое при построении теорий. Категории используются в задачах систематизации знаний и познавательного интереса, где они играют роль обозначений для рубрик. Наряду с этими определениями категории воспринимаются как метаязыковые образования, к которым относятся дефиниция классов понятий.

Проблема категориального аппарата – это проблема логичности, точности, последовательности и непротиворечивости знания, образующего целостность и завершенность конструкции любой науки. Категории есть особые когнитивные единицы, обеспечивающие переносы знаний (Knowledge Transfer) в многодисциплинарных исследованиях.

Категории фиксируют классы знания, этапы и факторы познавательного процесса, поэтому они входят в систему управления знаниями. Мы являемся свидетелями того, как изменяется категориальный аппарат всех наук, в том числе и педагогики. И это закономерно, если этот процесс происходит на глубоком научно-теоретическом объективном его обосновании.

Основные педагогические понятия, выражающие научные обоснования, принято называть категориями. К основным педагогическим категориям относятся «образование», «обучение», «воспитание».

Раскроем коротко сущность этих основных категорий, чтобы определить место интереса в категориальном аппарате педагогики.

В любой науке, в том числе и педагогике, категория выполняет ведущую роль, они пронизывают все научные знания и как бы связывают его в целостную систему.

Современная педагогическая наука рассматривает категорию «образования» как своеобразную систему, элементами которой является ценность, система, процесс, результат [1], [10].

Ценность образования может носить характер государственный, общественный и личностный. Результат образования полиструктурен включает в себя такие понятия как грамотность, образованность, профессиональная компетентность, менталитет.

В современном понимании грамотность – это готовность человека к дальнейшему образованию и развитию своего образовательного потенциала. Она обеспечивает человеку определенные стартовые возможности.

Образованность – это грамотность, доведенная до общественно и личностно необходимого максимума.

Профессиональная компетенция определяется уровнем собственного профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу.

Менталитет – высшая ценность образования и его иерархически высшая цель – формирование менталитета личности и социума.

Это те глубинные «корневые», духовно-нравственные, культурные ценности и мировоззренческие основания индивидуального и общественного поведения.

Однако по мере развития науки и практики понятие «образование» не успев еще устояться, как претерпевает новые изменения. Оно развивается, дополняется, конкретизируется с учетом новых требований и условий. В нем появляются новые важные отрасли и производные, такие как дистанционное образование (ДО) и открытое образование (ОО), непрерывное образование (НО), проходя периоды развития и становления.

Рассмотрим также кратко категорию «обучения», при этом необходимо обратить внимание на тот факт, что термин обучение включает в себя два понятия обучение (деятельность обучающегося) и преподавание (деятельность преподавателя). Определений категории «обучения», как и категории «образования», много и их анализ позволяет в них выделить три ключевые слова: процесс, взаимодействие (управление), цель обучения, и, встречающееся гораздо реже, педагогическая система. В

качестве рабочего определения, несколько в скорректированной форме, мы выбрали следующее: «Обучение – целеустремленный процесс вооружения обучающихся знаниями, навыками и умениями, необходимыми для успешного выполнения познавательных и профессиональных задач [1].

Однако педагогические категории «обучение» и «процесс обучения» - не тождественные понятия. Категория «обучения» определяет явление, когда как понятие «процесс обучения» (или «учебный процесс») – это развитие обучения во времени и пространстве, последовательная смена этапов обучения.

Методологической основой обучения является та или иная теория познания. В основе теории обучения отечественной педагогики лежит материалистическая теория познания.

Категория «воспитания» в ходе развития педагогики как науки претерпела рокировку с категорией «образования», перейдя из разряда ведущей (обобщающей) в разряд рядовой, наряду с обучением.

Так в Законе Российской Федерации «Образование» в редакции Федерального закона от 13.01.06 № 12-ФЗ сказано, что это «целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения определенных государством уровня (образовательного ценза), которое удостоверяется получением соответствующих документов».

Исходя из многих определений категории «воспитания», мы выбираем определение Л.Д. Столяренко. Воспитание — социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для усвоения новым поколением общественно-исторического опыта с целью подготовки его к общественной жизни и производительному труду [7].

Однако, какое бы определение воспитания ни выбрали ясно одно, что работу по реализации содержания (этого понятия) надо проводить и она особенно важна в системе открытого образования, когда участники образовательного процесса распределены в пространстве и во времени.

Воспитание в науке рассматривается как один из факторов развития и социализации человека.

При формировании категорий в педагогике существуют различные подходы (плюрализм), а при трактовке сущности в зоне каждого подхода проявляется еще многоаспектность.

Наличие плюрализма характерно особенно в гуманитарных науках и является положительным фактором для истинного понимания явлений.

Для практических целей целесообразно использовать из многоаспектного набора понятий образования – результат «в значении слов: человек получил высшее образование».

Термин же «образование» в понимании (аспекте) как процесс лучше не использовать, а заменить в тексте и речи термином «обучение».

Терминологическое же сочетание «дистанционное образование» (в смысле как процесс) лучше заменить как «дистанционное обучение».

В педагогике широко используются междунаучные понятия (категории) формирование и развитие.

Формирование – процесс становления человека как социального существа под воздействием всех исключения факторов – социальных, экономических, идеологических, психологических, экологических и т.д. Формирование подразумевает некоторую законченность человеческой личности, достижения уровня зрелости, устойчивости.

Развитие человека – это процесс количественных и качественных изменений при становлении личности под влиянием внешних и внутренних управляемых и неуправляемых социальных природных факторов.

В человеческом развитии проявляется действие универсального философского закона – взаимоперехода количественных изменений в качественные и наоборот. Развитие личности – сложный процесс объективной действительности. К факторам развития личности относят: наследственность, среду (природную и социальную), воспитание и собственную активность человека.

Интерес многофакторный феномен, (interest) в переводе с латинского – имеет значение важно (выгодно).

Его исследуют философы, социологи, экономисты, политологи, психологи, педагоги и другие ученые, и каждый из них рассматривает проявление тех его действий, какие присущи каждой из этих наук.

В педагогике в понимании интереса имеется несколько его определений [5, 7, 8, 9, 10], в зависимости от научно-методологической позиции, которой руководствуется автор.

По нашему мнению, интерес – это устойчивая избирательная направленность личности на определенные предметы и деятельность с целью их изучения (познания) и практического овладения ими. Интерес всегда имеет эмоциональную окраску, активизирует интеллектуальную и практическую деятельность, сопровождается волевыми усилиями [7].

В педагогике интерес рассматривается с различных позиций: управления качеством учебного процесса, активизации и совершенствования познавательной самостоятельности учащихся, ведущей побудительной деятельности человека и т.д. Через интерес мы проникаем в процессы взаимодействия

субъекта и объекта, в механизмы деятельности и рассматриваем её как бы изнутри.

Интерес как побудительная сила положительно влияет на психические познавательные функции (внимание, восприятие, мышление, память, мотивационно-эмоциональную сферу, манипулятивно-практическую деятельность, волю, осязательные процессы). Интерес это «сплав» единство интеллектуальных, эмоциальных, волевых проявлений личности, ядро которого составляют мыслительные процессы.

Интерес выступает как побудительный стимул проявления творческой активности и познавательной самостоятельности учащихся. Особую роль в этом играет доверие и взаимная поддержка в процессе обучения учителя и учащихся. При этом важное значение имеет сопереживание членов коллектива.

Существенную роль в развитии интересов имеет диагностика. Для выявления интересов в педагогической науке выработана система признаков. В силу того, что интерес является сложным качеством личности, проявляется неоднозначно, судить о его наличии необходимо не по одному из указанных признаков, а по их совокупности.

Следует отметить, что эти действия интереса усиливаются с использованием новых информационных технологий с помощью компьютера. Интерес активизирует и направляет процессы дистанционного и открытого обучения. Обучение компьютерной грамоте следует начинать с начальных классов. Это позволит ускорить совершенствование управлением учебным процессом.

Интерес как качественная характеристика имеет объективно-субъективный характер. Поэтому он может рассматриваться как объект педагогического процесса, органически связанный со всеми компонентами учебного процесса и, тем самым взаимодействуя с основными его категориями (образованием, обучением и воспитанием). Развивая познавательные интересы, можно добиться развития самостоятельности и субъект-субъективных отношений в образовательном процессе.

В этом смысле «интерес» выступает как дополнительная педагогическая категория, которая систематически взаимодействуя с основными педагогическими категориями придает образовательному процессу единое целое.

The article deals with the content of Category as a result of generalization of true cognition development and social practice. The author gives a detailed analysis of the main pedagogical categories, such as education, teaching, upbringing and reveals their interconnection. The article defines characteristic features of Interest, finds out its structure, influence on basic pedagogical categories and determines the correlation of Interest and pedagogical categories.
The key words: *category, education, teaching, upbringing, education process, interest, cognitive interest.*

Список литературы

1. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения. М.: РАО, 1999 120 с.
2. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребностей к самообразованию. М.: Просвещение, 1985.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для 21 века. М.: 1998 608 с.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: 1965.
5. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. М.: Просвещение, 1969.
6. Педагогика (под ред. профессора Л.П. Крившенко). М. «Проспект», 2008.
7. Прядехо А.Н. Развитие технических интересов и способностей подростков. М.: 1990.
8. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999 672 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: 1946.
10. Чернилевский Д.В. Технология обучения в ВШ. М.: «Экспедиция», 1996 288 с.
11. Философский словарь. М.:Издательство «Политическая литература», 1987.
12. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971.

Об авторах

Прядехо А.Н. – доктор педагогических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского

Прядехо А.А. – доктор педагогических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского

УДК 371.388.6+374.1(31)

ИДЕИ ПЕДАГОГИКИ КОНСТРУКТИВИЗМА В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

В.Н. Пустовойтов, А.А. Прядёхо

В статье проанализирована структура и механизм процесса саморегулируемого познания. На основе идей педагогики конструктивизма обоснована система принципов формирования компетентности познавательной самостоятельности учащихся.
Ключевые слова: *познавательная самостоятельность, самостоятельная познавательная деятельность, компетентность познавательной самостоятельности, педагогика конструктивизма.*

Конец XX-го – начало XXI-го вв. в образовании отмечены всплеском интереса к философии прагматического конструктивизма, основные идеи которого об активности личности в учении, о создание условий для саморегулируемого познания, о сотрудничестве и "мягком" управлении учением со стороны педагога в полном объеме соответствуют целям и задачам формирования познавательной самостоятельности.

Анализ особенностей конструктивистской дидактики показывает, что она может рассматриваться как философская концепция, по своей идеологии близко стоящая к личностно ориентированному подходу (на что указывает, в частности, Е.С. Полат [4, с. 39]). По сути, конструктивистская дидактика отражает тактику учебно-воспитательного процесса в рамках реализации стратегических положений личностно-ориентированной парадигмы образования.

Конструктивизм отвергает идеи теории объективизма и инструкционизма, рассматривающих процесс обучения как передачу знаний от знающего к незнающему. При этом радикальный конструктивизм в качестве основных тезисов признает положения о том, что процесс восприятия не отражает никакой действительности, и человек создает (конструирует) свою относительную и субъективную реальность, учение – полностью самоорганизуемый и самоуправляемый процесс, педагогическое воздействие извне в приобретении знаний не является определяющим и эффективным. Более гибко понимается механизм познания в рамках прагматического конструктивизма: здесь делается попытка связать конструкции и инструкции, самоуправляемое познание с обучением. Прагматический конструктивизм рассматривает обучение как активный процесс, в ходе которого учащийся при взаимодействии с учителем конструирует собственные знания.

Конструктивизму близки положения конструкционизма. Родоначальники конструкционизма С. Пейперт (Seymour Papert), А. Кей (Alan Kay) к идее активной деятельностной позиции личности, главенствующей в прагматическом конструктивизме, добавляют идею "личностно значимого" знания, подчеркивая, что наиболее эффективны знания, наделенные личностным смыслом.

Конструктивизм в педагогике – это философия, ключевые идеи которой заключаются в том, что знания нельзя передать обучаемому в готовом виде, источник развития личности – не обучающие действия взрослых и окружения, а упорядоченное целенаправленное саморазвитие и "самосроительство" личности в ходе активного ее взаимодействия с обществом и окружающей средой в течение всей жизни человека.

Зародившись в трудах Ж.-Ж. Пиаже, Дж. Брунера, Л.С. Выготского, Дж. Дьюи, отражая положения теории А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова и других исследователей об определяющем значении деятельности и действия самого ребенка в его психическом развитии, идеи конструктивистской дидактики получили воплощение во многих авторских методиках, ставящих своей целью саморазвитие личности и "свободное воспитание" (М. Монтессори, Р. Штейнер, С. Френе и др.). Конструктивистская дидактика сегодня – передовая концепция западной системы образования.

В России интерес к философии конструктивизма и конструкционизма как со стороны ученых-педагогов, так и учителей-практиков обусловлен многими факторами, среди которых первостепенным является требование перманентного образования личности. Необходимость образования "через всю жизнь" (life-long learning), подчеркивается в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, в проекте Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы, в проекте федерального закона "Об образовании в Российской Федерации" (ст. 18, редакция от 1 декабря 2010 года). Во всех названных документах, определяющих государственную политику в области образования, стратегию и тактику развития образования в России, подчеркивается необходимость обеспечения "непрерывного образования в течение всей жизни человека", "формирования условий для непрерывного профессионального роста кадров".

Непрерывное образование предполагает, в первую очередь, опору на саморегулируемую и самоуправляемую образовательную деятельность. Только такого рода познавательная деятельность, обусловленная определенной мотивацией, подкрепленная волевой саморегуляцией и основанная на

личностном опыте, обеспечивает самоактуализацию и самореализацию личности, активное и эффективное взаимодействие личности с обществом. Одна из главных задач современной школы заключается в создании условий, способствующих развитию познавательной самостоятельности.

В понимание познавательной самостоятельности исследователями вкладываются ее различные аспекты и проявления: интеллектуальные способности и умения (М.И. Махмутов и др.), способность индивида собственными силами организовать свою познавательную деятельность (И.Я. Лернер и др.), свойство личности, готовность и стремление учащихся своими силами вести такого рода деятельность (Н.А. Половникова и др.). Общепринятым стало понимание познавательной самостоятельности как качества личности, проявляющегося в стремлении индивидуума своими силами овладевать знаниями и способами деятельности (Т.И. Шамова и др.).

Являясь качеством личности и продуктом психической деятельности человека, познавательная самостоятельность требует своего рассмотрения с позиции естественнонаучных основ современной психологии, принципов и законов высшей нервной деятельности, сформулированных И.М. Сеченовым, И.П. Павловым и их последователями. Учитывая био-психо-социальную природу рассматриваемого личностного образования и подчеркивая его специфичность и индивидуальность, нами обоснована интенция познавательной самостоятельности как интегративной качественной динамической характеристики индивидуальности, включающей в себя единую систему направленности, способностей и умений индивидуума своими силами вести познавательную деятельность в процессе самоактуализации с целью решения задач, значимых для него как члена общества [6]. На основе сопоставления, анализа и сравнения содержания, объема и особенностей категорий "компетентность" и "познавательная самостоятельность" нами аргументировано понимание познавательной самостоятельности как ключевой компетенции и компетентности современного человека. Компетентность познавательной самостоятельности включает в себя четыре блока ключевых компетенции – когнитивные, функциональные, социально-коммуникативные и мета-компетенции, а также блок индивидуальных характеристик и личностных свойств [5].

Следуя положениям интегративного подхода, познавательная самостоятельность может и должна анализироваться как синкретическое единство биологического, психического и деятельностно-социального начал, как некоторое целостное личностное образование, проявляющееся, с одной стороны, как процесс и результат прижизненной деятельности личности, с другой стороны – как процесс функционирования психики человека, с третьей – как определенное состояние в работе мозга, система биохимических процессов на уровне нейронов. Как следствие, можно говорить о трех *взаимосвязанных и взаимоопределяющих* уровнях (составляющих) познавательной самостоятельности – биологическом (познавательная потребность), психическом (познавательная психическая активность) и деятельностно-социальном (действия и операции саморегулируемого познания) – и, соответственно, о трех *циклически взаимосвязанных* фазах *единого* процесса самостоятельного познания: морфологической, интраперсональной и интерперсональной.

Предваряя дальнейшие рассуждения, отметим: процесс самостоятельной познавательной деятельности, определяемый, как правило, социальными задачами, зарождается как биохимические процессы в мозгу человека, трансформируется в психические характеристики и особенности познавательной самостоятельности и проявляется в преимущественно социально направленной, самостоятельно определяемой и управляемой познавательной деятельности. Очевидно, что педагогическое влияние в каждой из фаз целостного процесса саморегулируемого познания, подчиняясь некоторой стратегической линии, имеет свои особенности, обусловленные закономерностями процессов, протекающих на соответствующих уровнях. Общим для всех уровней познавательной самостоятельности является концептуальный принцип конструктивистской педагогики – создание педагогическими средствами условий обучения, способствующих зарождению и эффективному протеканию самостоятельной познавательной деятельности.

С биологической составляющей познавательной самостоятельности связана первая, *морфологическая фаза* самостоятельного познания – зарождение самостоятельной познавательной деятельности как реакции организма на действие внутренних и внешних раздражителей на сенсорные системы человека. Опираясь на результаты современных достижений нейропсихологии об изменении в процессе формирования опыта и научения морфологии и анатомии нейронов (Дж. Эдельман, Э. Кенделл и др.), биологическая составляющая познавательной самостоятельности – познавательная потребность – может быть определена как состояние нужды организма, вызванное дисбалансом химических веществ в коре головного мозга (С.Э. Мурик [3]) вследствие отсутствия совпадения полученной им информации с уже зафиксированными в мозгу энграммами. Сила познавательной потребности (и, соответственно, самостоятельной познавательной деятельности) обусловлена, очевидно, несколькими факторами, среди которых выделяются сила раздражителя и его новизна для организма. В зависимости от морфологии и структуры существующих нейронных связей, сформированных в процессе жизнедеятельности индивидуума, а также силы раздражителя, вновь поступающая информация вызывает

различный уровень нужды, проявляющейся в познавательной активности различной силы. Познавательная активность и самостоятельность, как и всякая потребность, характеризуется повышенной тревожностью и направленностью организма на ее преодоление.

Зарождение самостоятельно определяемого познавательного акта происходит, таким образом, в результате взаимодействия организма и среды, сопровождаемое афферентацией, вызывающей дисбаланс химического состава клеток мозга. Процесс научения на физиологическом уровне – есть формирование в мозгу человека новых синаптических связей между нейронами, т.е. изменение морфологической структуры мозга.

Понимание сущности зарождения акта познания позволяет выяснить основные положения и возможности педагогического стимулирования на данном этапе саморегулируемого познания. Заметим, что в контексте восприятия информации и обмена энергией системы "личность" с внешней средой прямое внешнее (в данном случае – психолого-педагогическое) воздействие ограничено. Любая деятельность индивида является самостоятельной в том понимании, что она вызвана реакцией самого организма на внешние или внутренние раздражители. Одновременно, любая деятельность является познавательной, поскольку в процессе деятельности идет накопление нового знания, новых способов поведения, формирование новых рефлекторных связей. Знание человек получает в результате *самостоятельно управляемой деятельности* – человек *самостоятельно посредством органов чувств* воспринимает объективную реальность.

Задача педагога – создать ("сконструировать") условия, максимально способствующие возникновению познавательной потребности. Конструирование собственного познавательного опыта личностью, с одной стороны, и создание педагогом условий для эффективной самостоятельной познавательной деятельности учащегося, с другой стороны, должны строиться на данном этапе с учетом классического принципа наглядности – необходимо создать условия для задействования в усвоении информации как можно большего числа органов чувств, открыть по возможности большее число "сенсорных входов". Учитывая специфичность и неповторимость морфологии и анатомии мозга человека, определяющих глубокую индивидуальность познавательных процессов, педагогическое сопровождение самостоятельной познавательной деятельности должно опираться на принцип учета индивидуальных особенностей обучаемого.

Среди условий образования устойчивых связей между нейронами важнейшую роль играет многократность и вариативность повторения действия однотипных раздражителей. Учет названных особенностей восприятия и механизмов нейрональных связей в учебно-воспитательной практике реализован во многих технологиях (программированное обучение, педагогическая технология В.Ф. Шаталова и др.). В формировании познавательной самостоятельности, таким образом, необходимо следовать правилам принципа прочности.

Значимыми факторами педагогического стимулирования на этапе зарождения самостоятельной познавательной деятельности является сила и систематичность воздействия, что позволяет говорить о необходимости выполнения правил принципа систематичности и последовательности в процессе развития познавательной самостоятельности обучаемых. Среди многочисленных путей и средств педагогического влияния на основе учета названных особенностей восприятия выделятся аффективное воздействие. Внимание, интерес, положительный познавательный опыт взаимообусловлены положительным эмоциональным состоянием. Эмоциональное подкрепление получаемой посредством органов чувств информации позволяет в определенной степени преодолеть селективность памяти человека и подавить механизм устранения избыточности сенсорного потока.

Интраперсональная фаза процесса самостоятельного познания связана с психической составляющей познавательной самостоятельности. На основе интенции Э.А. Голубевой о структуре личности и индивидуальности [1, с.102] психический уровень познавательной самостоятельности может быть представлен как система психических свойств личности и индивидуальности, включающая в себя базовые компоненты познавательной самостоятельности (мотивация, темперамент, способности, характер), объединяющие их системообразующие элементы (эмоциональность, активность, воля, побуждения) и подсистему взаимосвязей между ними [6].

Для осмысления механизма познавательной самостоятельности на уровне познавательной психической активности из всего многообразия теорий деятельности и активности человека нам представляется обоснованным, следуя положениям интегративного подхода, обратиться к нескольким концепциям: интенции о структуре высших психических функций (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.), интенции А.А. Ухтомского о доминанте как стойком очаге возбуждения, определяющем поведение организма в течение некоторого времени, интенции о биосоциальной структуре личности и индивидуальности (И.П. Павлов, В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, А. Маслоу, Г. Айзенк, В.М. Русалов, П.В. Симонов, В.С. Мерлин, Э.А. Голубева и др.), интенции С.Р. Мадди (S.R. Maddi) и Д.У. Фиске (D.W. Fiske) о механизме формирования активности личности.

Концепция А.А. Ухтомского [7] в методологическом плане является, по сути, связующим звеном, дающим возможность уяснить единство и взаимосвязь процессов познавательной самостоятель-

ности на биологическом и психическом уровнях. Соответственно, теория доминанты позволяет выявить единство морфологической и интраперсональной фаз саморегулируемого познания.

Основу концептуальных взглядов А.А. Ухтомского составляет положение о том, что человек развивается и социализируется на основе биологической программы на генном уровне под воздействием внешней среды. Возбуждение отдельных частей головного мозга сопряжено с раздражениями. При этом деятельность мозга строится на принципах дифференциации в отборе информации и свободы воли субъекта в принятии решения. Выраженность познавательной самостоятельности, исходя из положений концепции А.А. Ухтомского, определяется как наследуемыми, так и средовыми факторами: лабильностью нервной системы, частотой образования доминант и их силой, зависящих, в свою очередь, от внутреннего и внешнего воздействия. Степень возбуждения отдельных частей головного мозга характеризует активность личности в познавательной деятельности, ее мобильность.

Данная концепция коррелирует с положениями концепции С.Р. Мадди и Д.У. Фиске, позволяющей рассмотреть механизм формирования познавательной активности [2]. Активация с психологической точки зрения авторами рассматривается как возбуждение или напряжение, а с физиологической – как возбуждение определенных мозговых центров. Согласно данной концепции, субъект стремится поддержать типичный для себя (характерный для личности), проявляемый человеком на протяжении некоторого времени уровень активации. В каждый момент времени активация может быть ниже или выше привычного уровня, что приводит к поиску либо к избеганию дополнительной активации. Уровень активации детерминирован степенью интенсивности и силой воздействий, значимостью и разнообразием стимулов, поступающих из внутренних и внешних источников.

Познавательная самостоятельность, являясь сложной формой психической деятельности, обладает всеми особенностями высших психических функций, в том числе и произвольностью по способу своего осуществления (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.). Произвольность познавательной самостоятельности означает наличие сознательного управления познавательными процессами, наличие программ протекания познавательных функции, промежуточного контроля и контроля за результатами познавательной деятельности. Поскольку произвольный контроль за высшими психическими функциями тесно связан с их осознанностью, самостоятельное познание осознаваемо. Произвольному контролю подчиняются только те процессы, которые достаточно отчетливо осознаются (И.М. Сеченов). Многие исследования свидетельствуют, что лучше всего осознаются цель деятельности и конечный результат, а сам процесс психической деятельности протекает часто на бессознательном уровне.

На психическом уровне познавательная самостоятельность – это сложное интегративное психическое произвольно контролируемое образование, возникающее как реакция на потребность познания и зависящее, с одной стороны, от наследуемых особенностей организма, его физиологических свойств, свойств нервной системы и прижизненно сформированных нейрональных связей, с другой – от частоты и силы внутреннего и внешнего воздействия. Основу познавательной самостоятельности составляют способности личности и ее побуждения. Познавательная самостоятельность характеризуется осознанной мотивацией познавательной деятельности, целенаправленностью волевых усилий, общей положительной эмоциональной окрашенностью, специфической умственной деятельностью. Познавательная самостоятельность всегда индивидуальна – сопровождается особенной специфической активностью личности.

Педагогическое стимулирование и управление познавательной самостоятельностью личности в интраперсональной фазе своим содержанием имеет создание условий для появления в мозгу человека центров активации, вызывающих и отражающих познавательную деятельность. Появлению доминант способствуют многие факторы, в том числе: необычность поступающей информации извне (как по содержанию, так и по форме), значимость информации в контексте целей, устремлений и планов личности и др. Важнейшей задачей педагога на данном этапе является регулирование уровня "познавательных доминант", поддержание оптимального уровня активации. Очевидно, что недостаточный уровень активации не способствует последующему саморегулируемому познанию, в то же время очень высокий уровень активации может вызывать истощение и влечет односторонность самостоятельной познавательной деятельности.

Важным в контексте рассматриваемой проблемы является учет произвольности, осознанности и управляемости познавательной самостоятельности. Фактор осознанности личностью процесса познания ставит перед педагогом задачу управления целями и направленностью самостоятельной познавательной деятельности. Очевидно, что наибольшим эффектом будет обладать педагогическое воздействие, вектор которого совпадает с направленностью деятельности учащегося (в том числе и направленностью его познавательной деятельности). В этом случае возникает "эффект резонанса", приводящий к активации саморегулируемого познания. Необходимо педагогическое воздействие с учетом направленности деятельности учащегося и с активацией ранее приобретенного опыта. В случае несовпадения педагогических целей и направленности личности возможно "мягкое" систематическое разнообразное по форме стимулиро-

вание, направленное на постепенное изменение вектора деятельности учащегося.

Произвольность и управляемость самостоятельной познавательной деятельности требуют формирования у учащегося функциональных и мета-компетенций познавательной самостоятельности, обучения учащегося операциям планирования программ осуществления познания (долговременных, в средней и близкой перспективах), осуществления контроля за собственной познавательной деятельностью, анализа результатов самостоятельной познавательной деятельности и др.

Таким образом, целенаправленное педагогическое влияние на мотивацию, побуждения, активность, волю учащегося должно вестись с учетом индивидуальных особенностей темперамента, способностей, характера и эмоциональности на основе правил принципов сознательности и активности, доступности и посильности, связи познания с жизнью. Особое значение при этом имеет комплексность воздействия на психику обучаемого.

Интерперсональная фаза процесса саморегулируемого познания протекает на деятельностно-социальном уровне познавательной самостоятельности. Видимым результатом взаимодействия организма человека со средой является деятельность личности. Самостоятельная познавательная деятельность есть проявление интегративной качественной характеристики индивидуальности – познавательной самостоятельности. На данном уровне познавательная самостоятельность может рассматриваться как деятельностная направленность личности – особенность "тенденций поведения и действий человека, определяющих в социальном плане его облик по существенным линиям" (Б.М. Петров), "важнейшее свойство личности, в котором выражается основное содержание человека как общественного существа" (Л.Ф. Железняк).

Взаимосвязь психического и деятельностно-социального уровня познавательной самостоятельности подчеркивается и анализируется Н.А. Половниковой, Т.И. Шамовой, Г.В. Шишмаренковой, Б. Циммерман (B.J. Zimmerman) и другими исследователями. Например, Б. Циммерман, указывая на управляемость, контролируемость и цикличность процесса самостоятельного познания и самостоятельной познавательной деятельности, выделяет четыре этапа в самоуправляемом учении, три из которых (постановка цели познания и стратегическое планирование, оценка результатов, самооценка и мониторинг) протекают на психическом уровне в интраперсональной фазе познавательной самостоятельности, а один – собственно операции выполнения намеченного плана познавательной деятельности – наблюдаем и относится к деятельностно-социальному уровню познавательной самостоятельности [10, с. 33].

Детерминации любого поведенческого акта внешними и внутренними раздражителями придерживаются многие исследователи (П.К. Анохин, К.В. Судаков, Э.А. Костандов, С.Э. Мурик и др.). Анализ познавательной самостоятельности как открытой системы позволяет сделать вывод об ее обусловленности как внутрисистемными факторами (общеконституциональные и психические характеристики личности – источники), так и внешними воздействиями (стимулы). Самостоятельная познавательная деятельность, направленная, в конечном итоге, на самореализацию, строится на основе социального опыта, интересов и склонностей. Таким образом, деятельностно-социальный уровень познавательной самостоятельности сопряжен и с витальным опытом индивидуума, и с включенностью личности в социальные отношения.

Самостоятельная познавательная деятельность характеризуется определенным содержанием и усвоенными личностью способами ее осуществления. Задача педагога – создать условия, способствующие формированию каждым учащимся своей компетентности познавательной самостоятельности на основе уникального по содержанию, структуре и взаимосвязям опыта деятельности. Интерперсональная фаза самостоятельного познания наиболее важна в плане обучения учащихся способам и приемам ведения самостоятельной познавательной деятельности, формирования когнитивных, функциональных и социально-коммуникативных компетенций познавательной самостоятельности.

Приведенные выше приемы стимулирования самостоятельной познавательной деятельности учащихся, обоснованные в ходе анализа уровней познавательной самостоятельности и фаз протекания процесса самоуправляемого учения, а также концептуальные положения конструктивистской педагогики, выделенные М.А. Чошановым [8], и принципы конструктивизма в образовании, обозначенные в работах Е.С. Полат [4], позволяют построить систему принципов формирования компетентности познавательной самостоятельности учащихся. Традиционные дидактические принципы получают новую интерпретацию:

– принцип сознательности и активности: самостоятельная познавательная деятельность должна рассматриваться как активный осознанный и саморегулируемый процесс, основанный на использовании каждым учащимся собственного и "чужого" (И.С. Якиманская [9, с. 29-31]) опыта для конструирования нового знания;

– принцип систематичности и последовательности: самостоятельное познание учащимся отдельного факта, явления, процесса должно укладываться в некоторую общую систему знаний – в содержании обучения должны превалировать обобщенные концепции, системные знания и интегративные умения;

– принцип научности, принцип единства конкретного и абстрактного: конструирование собственного знания предполагает осознание ведущей роли теоретических знаний, выявление и усвоение взаимосвязи теоретического и практического знания, использование как теоретических, так и эмпирических методов познания;

– принцип связи познания с жизнью, принцип прочности: самоуправляемое познание должно быть целенаправленным, сопряжено с социальными процессами, значимыми для личности, сиюминутные цели должны быть подчинены перспективной цели. При этом формирование мотивации самостоятельной познавательной деятельности должно основываться на активности каждого учащегося, включенности в поиск, исследование и решение практико-ориентированных проблем;

– принцип доступности и посильности: самостоятельная учебная поисковая познавательная деятельность должна быть доступна учащемуся, опыт поисково-исследовательской учебной деятельности должен быть положительным, сопряжен с положительным эмоциональным подкреплением;

– принцип коллективного обучения: стимулирование социальной активности и умственной деятельности учащихся должно производиться посредством форм обучения, способствующих их содержательному общению и обмену опытом;

– принцип учета индивидуальных особенностей: особое внимание должно уделяться учету индивидуальных особенностей, подчеркиваться интеллектуальное достоинство каждого учащегося, особая ценность его точки зрения, персональный подход к решению учебных проблем, уникальное видение ситуации, индивидуальный стиль мышления и др.

Обозначенные принципы – суть концептуальная основа педагогического процесса, направленного на формирование компетентности и развитие познавательной самостоятельности учащихся.

Многоаспектность учения свидетельствует об отсутствии на практике как самостоятельного познания в чистом виде, как и полностью управляемого познания. В контексте интегративного подхода к развитию познавательной самостоятельности концепция прагматического конструктивизма интересна, в первую очередь, возможностью сочетания самостоятельного познания и педагогического управления в процессе обучения. Конструктивизм в формировании компетентности познавательной самостоятельности – это, с одной стороны, процесс "конструирования" личностью собственной познавательной компетентности, процесс саморегулируемого познания личностью действительности, с другой – это создание, "конструирование" педагогических условий, способствующих самоактуализации и самореализации личности на основе наиболее полного раскрытия личностью своих уникальных способностей и задатков. Анализ механизма саморегулируемого познания позволяет построить систему принципов педагогического стимулирования на основе идей педагогики конструктивизма.

In this article the analysis of structure and the mechanism of self-regulated learning process is made. On the basis of ideas of constructivism's pedagogics are developed the system of principles of forming competence of self-directed learning.
The key words: *cognitive independence, independent cognitive activity, self-education, self-directed learning, competence, pedagogic of constructivism.*

Список литературы

1. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна: "Феникс+", 2005. 512 с.
2. Мадди С.Р. Теории личности: сравнительный анализ / Перевод И. Авидон, А. Батустин, П. Румянцева. S.R. Maddi. Personality theories: a comparative analysis Homewood, III: Dorsey Press, 1968. СПб.: Издательство "Речь", 2002.
3. Мурик С.Э. Общие нейрональные механизмы мотиваций и эмоций. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2006. 376 с.
4. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров и др.] ; под ред. Е. С. Полат. М. : Издательский центр "Академия", 2006. 400 с.
5. Пустовойтов В.Н. Познавательная самостоятельность – ключевая компетенция и компетентность личности // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2010. №4. С. 289-294.
6. Пустовойтов В.Н. Понимание познавательной самостоятельности в современных педагогических исследованиях // Известия Южного федерального университета. Ростов-на-Дону, 2008. №3. С. 111-118.
7. Ухтомский А.А. Доминанта как рабочий принцип нервных центров / Собрание сочинений: в 4 тт. Т.4. Л., 1954.
8. Чошанов М.А. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации // Директор школы. 2000.№4.URL:http://www.ecsocman.edu.ru/images/pubs/2004/09/27/0000178085/Protsess_nepreryvnogo_konstruirovaniya_i_reorganizatsii_x28Chosh....rtf.

9. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Октябрь, 1996. 96с.

10. Zimmerman B.J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis // In: Zimmerman B.J., Schunk D.H. (eds.): Self-regulated learning and academic achievement. N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 2007. Pp. 1-37.

Об авторах

Пустовойтов В. Н. –кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, vnnov@mail15.com

Прядёхо А. А. – доктор педагогических наук, профессор Бряского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, pr-asam@mail.ru

УДК – 378

ОБРАЗОВАНИЕ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

М.В. Ретивых

В статье раскрывается сущность понятий «образование» и «культура», проведен ретроспективный анализ исторически сложившихся типов универсальной культуры и парадигм образования, приведены высказывания известных философов и педагогов о единстве образования и культуры, представлена графическая модель взаимосвязи образования и культуры.
Ключевые слова: *образование, культура, культурологический аспект образования, тип культуры, парадигма образования.*

В настоящее время осуществляется поиск путей реформирования отечественного образования. Уточняются стандарты общего образования, внедряется компетентностный подход к образованию, идет подготовка к переходу на уровневую систему высшего профессионального образования и т.д.

При решении этих задач необходимо учитывать, что образование является сложным, многоаспектным феноменом. Так, Б.С. Гершунский выделяет четыре аспекта образования: ценностный (образование как ценность), организационный (образование как система), процессуальный (образование как процесс), результативный (образование как результат) [4].

Но аспекты образования этим набором не ограничиваются, можно выделить и другие его аспекты. В настоящей статье раскрывается культурологический аспект образования, показывается его связь с культурой.

Вначале обратимся к сущности понятий «образование» и «культура».

В настоящее время нет однозначного толкования понятия «образование». Этимологически образование восходит к понятиям «образ», «образец». Поэтому в буквальном смысле образование означает формирование образа мыслей, действий и поведения человека.

В «знаниевой», императивной педагогике образование рассматривалось как процесс передачи молодежи знаний, умений и навыков. Но знания и умения передать нельзя, их можно приобрести в процессе активной самостоятельной учебной деятельности.

В Законе РФ «Об образовании» под образованием понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства. Как видно, в данном случае образование трактуется как широкое понятие, включающее в себя и обучение, и воспитание. Поэтому сейчас вместо понятия «учебно-воспитательный процесс» употребляется понятие «образовательный процесс», а педагогика рассматривается как наука об образовании, а не о воспитании.

Исходя из личностно-развивающей парадигмы, образование можно определить как процесс и результат развития и формирования личности посредством научно-организационного обучения и воспитания.

В современном мире резко возрос интерес ученых к феномену культуры. История показывает, что именно культура, а не идеология, экономика или политика, является эвристическим средством познания и постижения мира.

Сейчас существует более 400 определений понятия «культура». Большинство ученых в понятие культуры включают науку, религию, искусство, образование, нравственные и моральные ценности, совокупность всех видов преобразовательной деятельности, а также результатов этой деятельности, человека как творца и творения культуры.

В наиболее обобщенном виде культура определяется как исторически определенный способ создания, распределения и потребления материальных и духовных ценностей. Культура характеризует уровень развития общества, творческих сил и способностей человека.

Между образованием и культурой существует тесная взаимосвязь.

Образование – часть культуры, поэтому оно носит культурно-исторический характер, парадигмы образования всегда обусловлены ведущими типами культуры.

Исторически сложились следующие типы универсальной культуры и соответствующие им парадигмы образования.

На заре развития человечества сформировалась первая универсальная культура – *мифологическая*, основные черты которой восстановлены в ходе изучения археологических находок и письменных свидетельств. На этом этапе (до XV в.) все формы человеческой деятельности соотносились с определенным мифом или религиозной догмой. Образование тоже носило религиозно-догматический характер, его основными единицами были мифы, догмы, поучения, наставления.

Вторая универсальная культура – *космологическая*, которая началась с XV века и была характерна для природной цивилизации (XV – 1-ая половина XVIII вв.). В основе этой культуре лежало положение о том, что во всяком явлении проявляется действие сил природы в соответствии с присущими им закономерностями. В этот период образование носило природосообразный характер. Великий чешский педагог Я.А. Коменский на основе принципа природосообразности разработал содержание и правила обучения подрастающего поколения.

Третья, *антропологическая* культура была характерна для развитой природной цивилизации и охватывала период XVIII (2-ая половина) – XIX вв. В этой культуре большинство явлений и закономерностей были доступны человеческому познанию и пониманию. Политической предпосылкой антропологической культуры было движение просветительства, а идеологической основой – философия антропологизма. Антропологическая культура характеризуется важными открытиями и изобретениями людей в различных областях науки и техники. Образование было признано давать человеку способы и инструменты познания окружающего мира и самого себя. Поэтому образование в этот период носило инструментальный характер.

В XX веке человечество вступило в технологический этап своего развития, наступила эпоха *технологической* культуры, которая характеризует степень овладения человеком и обществом в целом преобразовательной деятельностью. На этом этапе ведущей была формирующая парадигма образования, основными единицами которого выступали технологические знания, умения и навыки.

Взаимосвязь культуры и образования в ретроспективном аспекте графически представлена на нижеследующем рисунке (рис. 1).

Типы универсальной культуры	*Парадигмы и основные единицы образования*
1. Мифологическая культура (с древнейших времен до XV в.)	Религиозно-догматическая парадигма: мифы, догмы, поучения, наставления
–	–
2. Космологическая культура (XV-XVIII в. – первая половина)	Природосообразная парадигма: явления и объективные закономерности в природе
–	–
3. Антропологическая культура (XVIII в. – вторая половина – XIX в.)	Инструментальная парадигма: способы и инструменты познания окружающего мира и самого человека
–	–
4. Технологическая культура (XX в.)	Формирующая парадигма: технологические знания, умения и навыки

Рис. 1. Исторически сложившиеся типы универсальной культуры и парадигмы образования

На тесную связь культуры и образования указывали многие отечественные и зарубежные философы, педагоги и психологи. Так, немецкий педагог А. Дистервег, характеризуя принцип природосообразности воспитания, писал: «Цель воспитания видоизменяется в соответствии с состоянием культуры» [4].

Известный философ и педагог С.И. Гессен подчеркивал, что образование есть не что иное, как культура индивида, цели образования совпадают с целями культуры [5].

Философ М.С. Каган утверждает, что «школа – не учреждение системы образования и обучения, а институт культуры, где обучение – не цель, а средство приобщения к культуре» [6].

Педагог-гуманист В.А. Сухомлинский, подчеркивая культурологическую направленность образования, писал: «Чем меньше у человека культуры, тем беднее его умственные, эстетические интересы, тем чаще проявляются инстинкты и дают о себе знать грубостью» [7].

На тесную связь культуры и образования указывает также психолог и педагог Ш.А. Амонашвили, который считает, что «образование есть процесс питания души и сердца ребенка всеми лучшими, высшими, возвышающими, одухотворяющими плодами человеческой культуры и цивилизации» [1].

Педагогами, психологами и философами уже были предложены концепции и технологии реализации культурологического аспекта образования. Например, М.М. Бахтин и В.С. Библер разработали диалоговую концепцию культуры и образования, в которой подчеркивается, что диалог людей

различных культур является основной формой существования культуры и средством образования [2].

Е.В. Бондаревской обоснована культурологическая концепция личностно-ориентированного образования, в которой подчеркивается, что культурологический подход является основным методом проектирования и реализации личностно-ориентированного образования, что образование как часть культуры, с одной стороны, питается ею, а с другой стороны, влияет на ее сохранение и развитие через человека. При этом образование выполняет гуманитарную, культуросозидательную и социологическую функции. Человек является связующим звеном между культурой и образованием [3].

Модель взаимосвязи культуры и образования графически представлена на рисунке 2.

Рис. 2. Модель взаимосвязи культуры и образования

Культурологический аспект образования должен быть реализован в разрабатываемых новых школьных стандартах. В системе профессионального образования этот аспект реализуется через совокупность общекультурных компетенций.

Педагогическая деятельность – это, прежде всего, диалог между культурами, обмен культурными ценностями, а не просто передача знаний, умений и навыков. Поэтому педагог должен являться носителем передовой культуры, он сам должен быть ценностью, уметь создавать новые ценности – учащихся и тем самым идентифицировать себя с культурой.

In this article the essence of the words “ education and culture” are given, a retrospective analysis historically formed, types of universal culture and paradigms of education have been made , the statements of the famous philosophers and teachers about the unity of education and culture are given, a graphical model of interconnection of education and culture is shown.

The key words*: *education, culture, cultural aspect of education, a type of culture, paradigm of education.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. М.: Издательский Дом Ш. Амоношвили, 1998. С. 22-23.
2. Библер В.С. Целостная концепция школы диалога культур // Психологическая наука и образование. 1996. №4. С. 66-73.
3. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Дону, Творческий центр «Учитель», 1999. С. 250-258.
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М.: Интернет диалект +, 1997. С. 75-87.
5. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. С. 35.
6. Каган М.С. Философия культуры. СПб.: ТОО «Метрополис», 1996. С. 393.
7. Сухомлинский В.А. Письма к сыну. М.: Просвещение, 1987. С. 48.
8. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М.: Просвещение, 1981. С. 405.

Об авторе

Ретивых М. В. – доктор педагогических наук, профессор Брянского государственного университета имени И.Г. Петровского bryanskgu@mai.ru

УДК – 378.14

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА – СУБЪЕКТА КУЛЬТУРЫ

Е.А. Савченко

В содержании статьи раскрыты ключевые компетенции будущего педагога – субъекта культуры, охарактеризованы основные принципы формирования исследуемого феномена. Автором условно выделены этапы, оптимальные условия формирования ключевых компетенций у будущего педагога – субъекта культуры.

Ключевые слова: *компетенции, ключевые компетенции будущего педагога – субъекта культуры.*

Обретение ключевых компетенций будущим педагогом как субъектом культуры обусловлено следующими факторами:

– особой социальной ситуацией, специфика которой в переживании всем цивилизованным миром периода глобального экологического, экономического и социального кризиса;

– очевидностью того, что новое тысячелетие требует от молодых людей профессиональной мобильности, высокого уровня профессиональной культуры;

– всё возрастающим масштабом информационной среды и требованиями, предъявляемыми к человеку в информационном обществе (умение систематизировать, интерпретировать, выбирать главное в любой информации, умело использовать её как для личностного, так и социального развития);

– тенденцией развития мирового сообщества в направлении развития как культуры различных народов, так и культуры мира в целом;

– осознанием того, что социокультурная ситуация требует от молодых людей освоения различных социальных ролей, а также личностной уникальности и неповторимости, персональной ответственности за результаты труда и жизнедеятельности;

– созданием возможности для самообразования, повышения уровня квалификации в социуме, расширением услуг по образованию взрослых и др.

Современные исследователи в основном выделяют пять ключевых компетенций, которым придается особое значение Европейским сообществом в профессиональном образовании:

• *социальная компетенция* – способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества;

• *коммуникативная компетенция*, определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Internet;

• *информационная компетенция*, характеризующая владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ;

• *когнитивная компетенция* – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию;

• *специальная компетенция* – подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке результатов своего труда.

Ключевые компетенции – это межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах. Ключевые компетенции имеют экстрафункциональный характер. (Э.Ф. Зеер).

Процесс формирования ключевых компетенций будущего педагога – субъекта культуры имеет свои этапы. Условно мы выделили два этапа. На первом этапе (1-2 курсы обучения в вузе) обеспечивается ориентация будущих специалистов на универсальные умения, ключевые компетенции и направленность образовательного процесса в соответствии с определёнными принципами на освоение содержания компетенций. Этот этап условно можно назвать ориентирующим. При этом под универсальными умениями понимается такой способ действия, который может быть использован специалистом в познании, организации и преобразовании не только образовательной, но и других видов деятельности.

Воспитательно-образовательная среда вуза должна быть направлена на развитие индивидуальности и социализацию личности. В укладе жизнедеятельности вуза многообразие форм взаимодействия субъектов, традиции, нормы, коллективные творческие дела, организация производственной практики должны содействовать освоению и обретению личностного опыта. В процессе преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла в вузе необходимо включение такого содержании образования, в основе которого лежат знания, образующие ключевые компетенции субъекта образовательной деятельности. Содержание и формы образовательной деятельности должны способствовать освоению культуры, развитию собственной уникальности и оригинальности, расширению арсенала форм взаимодействия в системе «Человек – Человек – Коллектив – Общество – Человечество».

На втором этапе (3-5 курсы обучения в вузе) обеспечивается формирование ключевых компетенций у будущих специалистов посредством реализации межпредметных связей, спецкурсов, определённой логики в системе производственной практики, коллективных творческих дел. Условное название этого этапа – формирующий. Здесь важно создание педагогических мастерских, в которых каждый будущий специалист получает возможность формировать индивидуальный стиль деятельности (ИСД); осуществлять рефлексию деятельности, поведения, ценностей, обретать необходимые компетенции.

Необходимым объективным условием времени в связи с острой конкуренцией в условиях глобальной экономики, с появлением новых продуктов деятельности человека, услуг, способов дей-

ствия, а также в связи с растущими экономическими, экологическими и другими требованиями, является создание культурно-образовательного пространства в вузе, позволяющего: а) формировать у субъекта образовательной деятельности способность к со-участию, со-творчеству, со-бытию; б) проявлять активность в системе «Человек – Человек – Коллектив – Общество – Человечество»; в) развивать критически-конструктивную позицию, способность к постоянному освоению нового и др.

Нами определены ключевые компетенции будущего педагога как субъекта культуры: 1) персональные; 2) социальные; 3) технологические. Они являются важнейшим условием приобретения смежных квалификаций или освоения новой квалификации на протяжении всей жизни человека. Ключевые компетенции проявляются как в профессиональной деятельности, так и в других сферах, представляют возможность соотносить собственные знания с постоянно меняющимися ситуациями и дают возможность ориентироваться в социальной среде.

Нами определено содержание ключевых компетенций будущего педагога – субъекта культуры (см. табл. 1).

Таблица 1

Ключевые компетенции будущего педагога – субъекта культуры

Компетенции	*Содержание компетенций*
Персональные	– индивидуальный стиль деятельности педагога, основывающийся на антропокультурологическом потенциале образования; – мыслетехника (техника мысли); психотехника (техника самоорганизации, отношений с другими); группотехника (техника, связанная с организацией совместных действий); рефлексия; эмпатия; – педагогическая рационализация, инициатива; исследовательский поиск; – ориентация на личностное развитие человека; со-бытие (как совместное бытие с окружающими людьми) на основе гуманизма; – со-трудничество на локальном, региональном, глобальном уровнях в системе: «Человек – Человек – Общество – Человечество»; – моральная ответственность за исполнение человеческого долга, гражданских обязанностей, профессиональных функций и др.
Социальные	– способность реализовать национальные и общечеловеческие достижения, культуру, ценности в микро- и макросоциуме; – уважение и соблюдение прав человека и основных свобод; – проявление терпимости и взаимопонимания в отношениях с представителями других национальностей, народов и т.д.; – осознание международной солидарности в решении вопросов мира, экологии и др.; – готовность участвовать в решении проблем своего государства, планеты; – планетарное сознание; осознание социальной роли педагогической деятельности в культурно-историческом процессе; – осознание целостности, взаимообусловленности и взаимозависимости человека, социума и биосферы; – осознанное восприятие принципов, закономерностей, тенденций развития науки, культуры, цивилизации; – активное участие в процессах общественного развития; – способность предвидеть тактику и стратегию социальных преобразований и вносить личный вклад и др.
Технологические	– технология коммуникации (технология развивающего диалога, технология группового общения и др.); – технологии диагностирования, прогнозирования, конструирования, проектирования, моделирования процессов в сфере образования; – технология личностно ориентированного образования; – технология педагогики со-трудничества; – технология педагогической мастерской (технология тренинга и др.); – технология организации продолжительности жизни как пространства непрерывного общекультурного и профессионального самосовершенствования

Содержание перечисленных компетенций взаимосвязано и взаимообусловлено, что отображено в следующем виде.

Рис. 1. Взаимосвязь ключевых компетенций педагога – субъекта культуры

К оптимальным условиям процесса воспитания будущего педагога – субъекта культуры относятся:

– педагогика со-трудничества;

– межличностное взаимодействие на культурологической основе как в образовательном процессе, так и в различных социальных институтах;

– специально создаваемые педагогические ситуации;

– образовательный контекст изучаемых в вузе учебных дисциплин;

– процесс самообразования и др.

Компетенции проявляются в индивидуальной и коллективной деятельности и во многом зависят от целей образования, культурной, духовной, регионально-национальной самобытности. Образовательная деятельность в вузе призвана актуализировать условия для выработки критического мышления, оценочных суждений, мировоззренческих универсалий. Этому способствуют: разработка творческих проектов, педагогические мастерские, мастер-классы, решение проблемных ситуаций, выдвижение гипотез, интерпретация и обработка научной информации в ходе обсуждения образовательных перспектив и т.д. Такая организация способствует развитию и освоению ключевых компетенций. Успешности данного процесса будет содействовать актуализация на стартовой позиции тех базовых компонентов, которые слагают компетенцию.

Когда мы говорим о человеке, что он компетентен в той или иной области, то имеем в виду, что он имеет необходимый набор базовых компонентов и способен осуществлять благодаря этому определённые процедуры (действия) в различных ситуациях. В таком случае компетенция есть предметно-процессуальное явление, включающее выбор процедур (действий), который, в свою очередь, основывается на способности “решать проблемы”. В ходе образовательной деятельности педагогу как субъекту культуры важно уметь продуктивно управлять развитием компетенций как собственных, так и обучающихся.

Важное значение в приобретении и проявлении компетенций имеет понимание педагогом ситуации, её возможной интерпретации. Педагогу необходимо уметь самостоятельно определять особенности той или иной ситуации и определять необходимые действия. В процессе формирования ключевых компетенций у будущего педагога – субъекта культуры реализуются следующие принципы:

– принцип культуросообразности. Данный принцип предполагает ориентацию на освоение культурных способов взаимодействия в системе – «Человек – Человек – Коллектив – Общество – Человечество». Под освоением культуры следует понимать целенаправленный отбор содержания, методов, средств, созданных человечеством для преобразования духовного и материального мира;

– принцип идеалосообразности, означающий, что человек преобразует себя и собственную жизнедеятельность на культурологической основе в различных видах деятельности. В связи с этим содержание образования должно способствовать развитию индивидуальных способностей, способов мышления и организации деятельности, активизировать становление субъекта культуры в различных видах деятельности в соответствии с определенными идеалами;

– принцип целостности. Он требует воздействия содержания образования в вузе на целостную структуру личности, а именно: на интеллектуальную, эмоционально-волевую, духовно-нравственную и другие личностные сферы;

– принцип приоритетности культурологического содержания образования и приоритета интересов личности и социума. Это означает, что содержание образования в вузе вытекает из целепола-

гания (Зачем учить? Чему учить? Как учить?); концепции, программы, учебные материалы содействуют самопознанию личности, обогащают её ценности, способствуют самоопределению, актуализируют процесс воспитания субъекта культуры.

Ключевые компетенции способствуют успешному социально-педагогическому действию, что обусловливает продуктивное осуществление не только педагогической, но и других видов деятельности. Они определяют социально-профессиональную мобильность, активность, творчество, Я-концепцию педагога в целом.

In the content of the article written by Savchenko E.A. and called «Key competences of future teacher – subject of culture» key competences of future teacher – subject of culture are described, main principles of formation of researched phenomena are characterized. The author conditionally points out steps and optimal conditions of the process of formation of key competences of future teacher – subject of culture.
The key words: *competences, key competences of future teacher – subject of culture.*

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М.: Изд-во Московского психол.-социал. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 480 с.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманит. фонд. «Знание», 1996. 308 с.

Об авторе

Савченко Е. А. – кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского

УДК-378.14

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

Т.А. Степченко

В статье рассматриваются возможности системы дидактического управления процессом подготовки и формирования потребительской культуры школьников, раскрывается её структура и типичные целевые ориентации в данной системе.
Ключевые слова: *педагогическое управление, потребительская культура.*

В контексте реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» образование рассматривается как системообразующий ресурс социально-экономического и политического развития государства, социокультурной модернизации российского гражданского общества.

Инновационное наполнение социокультурного пространства призвана осуществлять школа, как «жизненно важный орган социального организма, она формирует Человека, который будет жить именно завтра. В области теоретической можно верно решить вопрос о сегодняшней школе только с позиций завтрашнего дня, а не сегодняшнего. Таковы условия задачи, проблемы» [1,с. 57-58].

Осваивая социум и собственное положение в нём, человек в процессе образования получает возможность активной реализации и самореализации в обществе на основе соотнесения индивидуальных и социальных позиций. Человек становится личностью в процессе социализации, благодаря которой он обретает способность выполнять социальные функции. Именно школа – основной социальный институт, посредством которого общество может осуществлять управляемую социализацию молодёжи, готовить к решению задач социально-экономического развития.

«Главным критерием социализированности личности выступает не степень её приспособленчества, конформизма, а степень её независимости, уверенности, самостоятельности, раскрепощённости, инициативности, незакомплексованности, проявляющейся в реализации социального в индивидуальном, что и обеспечивает реальное социокультурное воспроизводство человека и общества» [5,с. 233].

Новый элективный курс «Основы потребительской культуры» мы рассматриваем как средство социализации школьников, вхождения их в систему социальных отношений. Опыт его преподавания в рамках предпрофильной и профильной подготовки школьников показывает, что, наряду с такими важными составляющими процесса формирования потребительской культуры, как условия, формы и методы, технология, является наличие процесса управления. Каковы же особенности и возможности управления образовательным

процессом при формировании потребительской культуры школьников?

Исходя из анализа нескольких трактовок понятия «управление» (Н.И. Архипова, В.В. Кульба, С.А. Косяченко, Э.М. Коротков, М.М. Поташник, В.П. Симонов, Т.И. Шамова и др.) можно выявить общие черты: целенаправленность, информатизация, оптимизация, взаимодействие, упорядоченность и динамичность. В связи с этим, применительно к нашей проблеме, можно дать следующее определение: управление – процесс выработки и реализации целенаправленного воздействия на систему (обучение школьника), осуществляемый на основе перманентно получаемой достоверной информации, обеспечивающий повышение её организованности для оптимального достижения того или иного полезного эффекта.

Действительно, если есть цель деятельности, то должно быть и управление её достижением. В связи с этим появляется необходимость согласования целей и усилий индивидуумов посредством создания системы управления их совместной деятельностью. Управление есть процесс, а система управления - механизм, который обеспечивает этот процесс.

Управление дидактической системой при формировании потребительской культуры школьника является процессом, характеризующимся совокупностью операций и методов воздействия управляющей подсистемы на управляемую, в результате которого происходит переход объекта управления из одного состояния в другое. Управленческая операция - законченное и целесообразное действие, направленное на выполнение конкретной задачи технического, организационного или социального характера. Следовательно, для того чтобы добиться заданного состояния системы, необходимо подобрать нужные воздействия. Кроме того, управленческое воздействие должно обеспечивать своевременную реакцию на изменение окружающей среды, чтобы не произошло разрушение системы. Отсюда следует, что механизм управления играет системоорганизующую роль.

Благодаря представлению о педагогическом управлении как определенной педагогической системе, можно выделить следующие важные черты педагогического управления. Это, во-первых, предварительное проектирование учебно-воспитательного процесса и последующее воспроизведение в классе. Во-вторых, в отличие от ранее использовавшихся методических поурочных разработок, предназначенных для учителя, педагогическое управление предлагает структуру учебно-воспитательного процесса, определяющую сущность и содержание учебно-познавательной деятельности самого учащегося. Третья черта – процесс целеобразования и управления подготовкой, которые рассматриваются в двух основных аспектах:

– объективный контроль качества усвоения учащимися учебного материала;
– управление развитием личности, как в частном, так и в целом.

В-четвертых, нужно выделить важный принцип педагогического управления – принцип целостности, структурной и содержательной, всего учебно-воспитательного процесса. Принцип целостности означает, что при разработке содержания подготовки ученика основам потребительской культуры необходимо достичь гармоничного взаимодействия всех элементов, функций педагогического управления. При этом недопустимо внесение изменений в один из элементов педагогического управления, без затрагивания соответствующей перестройкой других.

Итак, в новом понимании педагогическое управление –это выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность путем применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов.

Педагогическое управление характеризуется в отношении целеобразования принципом диагностичной целенаправленности, который означает необходимость для существования реального педагогического обучения такой постановки целей, которые бы допускали объективный и однозначный контроль степени достижения цели.

Цель должна быть поставлена диагностично, т.е. настолько точно и определенно, чтобы можно было однозначно сделать заключение о степени ее реализации и построить вполне определенный дидактический процесс, гарантирующий ее достижение за заданное время, а также возможность управления этим процессом.

На первых, т.е. удаленных от учебного процесса уровнях, цели носят характер общих установок. К ним относятся:

• требования общества (культурный потребитель);
• задачи образовательной системы (формирование потребительской культуры, разумного потребительского поведения);
• задачи, провозглашаемые отдельной школой в качестве педагогического манифеста (воспитание и образование культурной и экономически грамотной личности школьника).

Эти общие цели поддаются конкретизации, но не всякая конкретизация управляема, - обычно цель остается не полностью описанной, для полноты нужно представить ее через поддающийся точной фиксации результат.

Начальным шагом конкретизации образовательных целей в педагогическом управлении является воздействие обучения на ученика; характеристика направленности и результатов этого воздействия составляет основной путь конкретизации. Основные направления конкретизации целей заключаются в следующем:

- характеристика образовательных условий: каким образом воздействовать и какие условия обеспечить для учащихся при формировании у них разумного потребительского поведения;
- характеристика внутренних, процессуальных параметров – способностей и возможностей учащихся: какие способности следует развивать, какие возможности учитывать;
- характеристика образовательных результатов: какие результаты достигаются учащимися в образовательном процессе по основам потребительской культуры.

Соответственно на основе вышесказанного определяются способы постановки целей для управления процессом формирования потребительской культуры школьников. К ним относятся:

1. Определение целей через изучаемое содержание.

Такой способ постановки цели дает указание на область содержания, затрагиваемую темой урока. Но можно ли при таком способе постановки целей судить о том, достигнуты ли они? Иначе говоря, является ли такой способ постановки целей инструментальным? Очевидно, нет. Поэтому сторонники педагогического управления считают его явно недостаточным.

2. Определение целей через деятельность преподавателя (через управление).

Например: «Ознакомить учащегося с законодательством о защите прав потребителей» или «Продемонстрировать примеры работы отдельных предприятий и организаций, оказывающих услуги потребителям». Такой способ постановки целей – «от учителя» - сосредоточен на собственной деятельности учителя и создает впечатление прояснения и упорядочения в работе. Однако учитель намечает свои действия, не обладая возможностью сверяться с их последствиями, с реальными результатами обучения, так как эти результаты не предусмотрены данным способом постановки цели.

3. Постановка целей через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного развития ученика. Например: «Развивать умение грамотно отстаивать права потребителя; разумно выбирать источники информации»; «Развивать логическое и критическое мышление, творческие способности»; «Воспитывать важнейшие качества культурного потребителя: настойчивость, решительность, уверенность, инициативность, самостоятельность и др.».

4. Постановка целей через учебную деятельность учащихся. Например: «Цель урока – решение задач и проблемных ситуаций по поведению потребителя; на нахождение спроса и предложения» или «Исследование потребительского рынка определенного товара».

Ещё более действенный способ постановки целей, который отличается повышенной инструментальностью, это, когда цели обучения формируются через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, причем таких, которые учитель или какой-либо другой эксперт могут надежно опознать.

Например: «Учащийся на практике, на своём собственном опыте сумел выйти из сложной проблемной ситуации (покупка некачественных товаров, несвоевременное оказание услуг и др.)»

Описание результата обучения через «наблюдаемые действия» в большинстве случаев дает лишь примеры, частные проявления более общей цели. Постепенный перевод общих учебных целей в конкретные должен носить не упрощенно-линейный характер, а проводиться «с оглядкой» на более полное представление о цели.

Требование перехода от общего представления о результатах обучения к более конкретному – максимально четко описать то, что ученик может сделать в результате обучения при помощи управления учителем образовательным процессом. Общий прием конкретизации целей – использовать в описании глаголы, указывающие на определенное действие.

Так, например, цель - «изучить поведение потребителей на рынке компьютерной техники» может быть развернута в перечень возможных учебных результатов.

Ученик:

- воспроизводит по памяти все определения, связанные с понятием рынка, потребителя;
- опознает различия между определениями;
- читает, пересказывает материал по памяти, используя опорные конспекты;
- составляет схему функционирования потребительского рынка;
- по указанному заданию, пользуясь своими знаниями, дает прогноз работы и различает виды рынков.

На этом примере видно, что общая цель, с одной стороны, может быть сведена к простому результату низкого познавательного уровня, а с другой стороны, - развернута в широкий перечень

учебных результатов разного уровня. Составление такого перечня дает учителю возможность осознанно строить, управлять учебным процессом в направлении познавательных целей высокого уровня. Эта возможность видна, например, из следующего анализа сложной цели: ученик использует навыки критического мышления при чтении экономических сведений:

- проводит различия между фактическими сведениями и оценочными суждениями;
- проводит различия между фактами и суждениями;
- выделяет причинно-следственные связи;
- выделяет ошибки в рассуждениях;
- отличает существенные доводы от не относящихся к делу;
- формулирует на основе текста обоснованные экономические заключения;
- указывает на предпосылки, обосновывающие справедливость выводов.

Этот пример конкретизации цели не дает однозначного, абсолютно воспроизводимого разложения на «наблюдаемые действия»; каждый учитель будет судить о наличии перечисленных признаков, исходя из собственного опыта, культуры мышления, экономической и потребительской грамотности.

Приведем определенный перечень действий при управлении процессом формирования потребительской культуры учащихся в случае конкретизации учебных целей.

Обозначение целей общего характера будет заключаться в следующем: анализировать, вычислять, высказывать, демонстрировать, знать, интерпретировать, использовать, оценивать, понимать, преобразовывать, применять, создавать и т.д.

Для обозначения целей «творческого» типа используются такие понятия: варьировать, видоизменять, модифицировать, перегруппировать, перестроить, подсказать, реорганизовать, синтезировать, упростить и т.д.

Для обозначения целей в области грамотной экономической речи необходимы действия: выделить, выразить в словесной форме, записать, обозначить, подвести итог, подчеркнуть, продекламировать, произнести, прочитать, рассказать и т.д.

Аналогичные перечни разрабатываются и для формулировки конкретных целей в других областях, связанных с потребительской культурой.

На основе вышеизложенного можно выделить требования к описанию учебных целей при управлении образовательным процессом школьников:

- характеристика внешних условий (хорошо сформулированная экономическая задача нового для ученика типа; предварительное усвоение необходимых для решения ситуаций, игр и задач);
- ожидаемые учебные результаты (выдвинуть несколько альтернативных способов решения; отобрать самый лучший и экономичный способ, применяя подходящие определения)
- их признаки (критерии) и метод оценки (измерения): (критерии и способ оценки: количественный – например, как минимум, два возможных способа решения в течение часа; качественный – например, 80% - правильных решений, 60% решений задач – выше среднего уровня развития (на основе экспертного суждения квалифицированного преподавателя).

Системное дидактическое управление процессом подготовки и формирования потребительской культуры школьников охватывает все построение учебного процесса, включая следующие вопросы:

- анализ того, чему обучают/учатся;
- определение того, как должно строиться, управляться, проектироваться преподавание, обучение;
- проверки и пересмотра намеченных способов обучения;
- оценка того, произошло ли запланированное обучение.

Таким образом, структуру системного дидактического управления процессом подготовки и формирования потребительской культуры школьников можно представить в виде схемы, которая отражена на рис. 1.

Типичными целевыми ориентациями в данной системе управления являются:

- ориентация на учебный процесс: проект обучения в рамках конкретного курса, поурочный план;

Рис 1. Системное дидактическое управление процессом подготовки и формирования потребительской культуры школьников

• ориентация на продукт: комплект учебных материалов («учебный пакет», «мультимедийный комплекс», «электронный учебник»);

• ориентация на систему: учебный курс, программа, учебное пособие, практикум, УМК для предпрофильной и профильной подготовки школьников.

Реально преподаватели могут использовать упрощенную модель дидактического управления процессом подготовки и формирования потребительской культуры школьников, действуя по которой они уделяют основное внимание отбору материалов, сводят к минимуму предварительный анализ, проверку и пересмотр. Данная модель не предполагает участия группы экспертов для реализации.

Следует заметить, что содержание основных звеньев цикла дидактического управления процессом подготовки и формирования потребительской культуры школьников представлено на рис.1 лишь в назывном порядке. Альтернативой приведенной структуры дидактического управления процессом подготовки и формирования потребительской культуры школьников можно считать более содержательно представленный подход, предложенный, например, В.П. Беспалько. Здесь диагностичная постановка целей проводится на основе их более широкого психолого-дидактического анализа (выделение ориентировочной основы действий), после чего осуществляется выбор из классификации дидактических систем, а затем – оценка и коррекция хода и результатов обучения, т.е. управления подготовкой, обучением и формированием. В обоих случаях дидактическое управление процессом подготовки и формирования потребительской культуры школьников осуществляется как набор управленческих шагов, в которых содержательная сущность и основа решений определяются четкой целевой направленностью.

Так как цель должна быть описана диагностично, то весь ход обучения ориентирован на ее признаки, как на эталон. Стандартная технология должна обеспечить реализацию целей обучения, с одной стороны, а с другой – быть посильной для осуществления в любой школе учителем основ потребительской культуры.

Управление образовательным процессом по овладению учащимися навыками разумного потребительского поведения мы связываем с уровневым подходом, включающим в себя теоретико-методологический, методический и практический уровни. От оптимального сочетания управленческих функций, технологий зависит, в итоге, как эффективность организации процесса обучения, так и качество знаний обучаемых, а, следовательно, готовность личности к индивидуально-ответственному, самостоятельному, осознанному потребительскому поведению, физическому и

нравственному здоровью, и, в целом, успешной адаптации в постоянно меняющейся социокультурной среде.

The article deals with the possibilities of didactic managements system of training and forming schoolchildrens consumer culture, its structure, its structure and typical goal orientations in this system are also defined.
The key words: pedagogical management, consumer culture.

Список литературы:

1. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. 2-е изд., стер. М.: Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2009. 112с.
2. Коротков Э.М. Менеджмент. М.: Юрайт, 2011. 640с.
3. Поташник М.М. Требования к современному уроку. М.: Центр педагогического образования, 2007.
4. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании. М.: Высшее образование, 2009.
5. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды: в В 2 т.. 2-е изд., испр. и доп.. М.: Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2009. Т. 1. 600с.
6. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982.

Об авторе

Степченко Т.А. – доктор педагогических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, bryansk@ mail.ru.

УДК – 621

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Н.В.Фомин

В статье рассматриваются психолого-педагогические основы инновационных технологий обучения школьников и студентов. Автором сформулированы основные дидактические требования к инновационным технологиям обучения.
Ключевые слова: *инновационные образование, инновационные технологии обучения, развивающее обучение, активизация познавательной деятельности.*

Активная жизненная позиция человека формируется уже в процессе обучения. Отсюда – особая значимость этого процесса и особая ответственность педагогов перед обществом за организацию обучения. Необходимость превращения знаний в убеждения, а убеждений в активную деятельность, с одной стороны, и информационный «взрыв» - с другой, требуют развития инновационных технологий обучения.

Понятие «инновационное образование» в литературе рассматривается как двухполюсная конструкция: ряд авторов рассматривают инновации с точки зрения философско-теоретической, другие – описывают рационализацию учебного процесса за счет использования какого-либо фактора, например активных методов обучения или технических средств обучения. На наш взгляд, смысл образовательных инноваций заключается в их прикладном характере: они призваны формировать инновационную способность мышления учащихся.

Стремительно меняющиеся условия жизни побуждают общество и образование как его часть по-новому взглянуть на то, что называют «человеческим капиталом». Именно школа и вуз призваны разработать механизмы и технологии формирования инновационного мышления. Технологии служат звеном между теорией и практикой, образованием и жизнью, их можно считать тем каналом, по которому знания транслируются в систему обучения. Следовательно, под инновационным образованием мы понимаем образование, которое основано на новых знаниях и инновационной динамике. А. Савельев под инновационной динамикой понимает логическую последовательность технологий преобразования новых знаний в техническую или социальную реальность, превращение научных знаний в товар или услугу. Характерные свойства инновационного образования - антропоцентризм, самоуправление, профессионализм [5].

По мнению ученых-педагогов целями инновационного образования являются:

- обеспечение высокого уровня интеллектуально-личностного и духовного развития учащегося;
- создание условий для овладения учащимися навыками инновационного стиля мышления;

- научение методологии нововведений в социально-экономической и профессиональной сферах.

Следует особо подчеркнуть, что инновационное образование ориентируется на учащегося и педагога, полагая их субъектами образовательного процесса. Их интересы – духовные, интеллектуальные, культурные – служат предпосылкой становления инновационного мышления, а потому выносятся в центр внимания такого образования. Антропоцентризм как свойство инновационного образования предполагает высокий уровень самостоятельности учащегося, его способности к самоуправлению, от преподавателя требуется высокий уровень педагогической компетентности, инициативности и технологической функциональной грамотности.

С нашей точки зрения, ключевым понятием инновационного образования является понятие «профессионализм». Профессионализм, Н.А. Селезнева, А.И. Суббето понимают через призму качества, норму качества, эталонный уровень [4]. Г.В. Лавреньев трактует профессионализм как:

- определенный уровень мастерства решения профессиональных задач;
- способность в рамках своей профессии к надежной, безотказной деятельности;
- творчество в нестандартных ситуациях, поиск эффективных решений;
- высокий интеллектуально-личностный уровень развития;
- наличие ключевых квалификаций и компетенций [3].

Активность позиций педагога и учащегося в процессе инновационного обучения состоит в том, что каждый из них в той или иной мере выступает в качестве субъекта управления как своей собственной деятельности и поведения, так и деятельности и поведения других участников учебного процесса. В целом, все это есть процесс становления субъектности учащегося, поскольку личность учащегося и формируемые компетенции являются следствием технологически организованного образовательного процесса.

«Инновационность» технологического подхода означает, что все обучение выстраивается в режиме субъект-субъектного взаимодействия, преломляется через мотивы, ценностные ориентации, профессиональные цели и соразмеряется с ними. Таким образом, технологический подход позволяет не только «снабдить» учащегося знаниями и компетенциями, но и развить у него такие качества личности, которые востребованы обществом, рынком труда.

Наш многолетний педагогический опыт свидетельствует, что в рамках инновационного обучения создаются условия развития личности, осуществляется ее право на индивидуальный творческий вклад, на личностную инициативу, право на свободу саморазвития. Позиция продуктивной личности в отличие от позиции личности потребительской формируется только в атмосфере свободы, в приобщении к культуре интеллекта, в отношениях сотрудничества и взаимопомощи равных.

Надо отметить, что инновационное мышление формируется у учащегося, если он активно мотивирован в обучении, реализует требования самоменеджмента, индивидуального самоуправления для достижения амбициозных (в хорошем смысле слова) жизненных целей.

Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что ведущими функциями инновационного обучения можно считать:

- интенсивное развитие личности учащегося и педагога;
- демократизацию их совместной деятельности и общения;
- гуманизацию учебно-воспитательного процесса;
- ориентацию на творческое преподавание и активное учение и инициативу учащегося в формировании себя как будущего профессионала;
- модернизацию средств, методов, технологий и материальной базы обучения, способствующих формированию инновационного мышления будущего профессионала.

Исходя из анализа понятия «инновационное образование» под инновационными технологиями обучения будем понимать:

– технологии, которые позволяют организовать учение как продуктивную творческую деятельность, связанную с достижением социально полноценного продукта в условиях как совместной, так и индивидуальной учебной деятельности;

– технологии, как способы освоения знаний, формирования инновационного мышления и приобретения опыта творческой деятельности в процессе активного взаимодействия педагога и обучаемого как субъектов учебной деятельности.

В основных концепциях инновационного обучения, разрабатываемых в отечественной психологии в русле деятельностного подхода к учению, можно выделить следующие положения:

– учение в его организационных формах есть *активная деятельность самого учащегося* – учебная деятельность, где педагог выступает в роли организатора этой деятельности;

– предметом и результатом учебной деятельности является *сам субъект деятельности (учащийся)*, который подвергается (как предмет) преобразованию благодаря деятельности и который в конце обучения предстаёт в измененном виде (как результат учебной деятельности);

– основным показателем успешной учебной деятельности, её результатом является *умение обучаемого мыслить*, творчески решать познавательные и практические задачи, свободно и самостоятельно ориентироваться в учебных и практических проблемах, а знания при этом служат материалом и средством мышления;

– единицей учебной деятельности является *учебная задача*, отличающаяся от всех других возникающих в жизни задач тем, что её решение направлено не на изменение предмета, а на изменение самого действующего субъекта – на овладение им, прежде всего, способами мыслительных действий;

– процесс учебной деятельности есть действия учащегося по решению учебных задач во внешнем предметном плане с постепенным переносом (переходом) этих действий во внутренний, умственный план (интериоризация), т. е. превращение их в его собственные знания, умения и навыки;

– усвоенные знания, умения и навыки – *это умственные действия*, которые совершаются индивидом во внутреннем плане сознания (в уме), без опоры на внешние средства (предметные ориентиры или словесные подсказки), и представляют собой преобразованные в результате учебной деятельности «бывшие» внешние предметные действия[1].

Таким образом, основа психологической теории учения – *это активная познавательная деятельность самого обучаемого*, приводящая к формированию умения творчески мыслить, используя приобретаемые в процессе деятельности знания, умения и навыки.

Основываясь на главных положениях психологической теории учения, можно сформулировать основные дидактические требования к инновационным технологиям обучения:

– технологии обучения должны стимулировать активную познавательную, особенно мыслительную, деятельность обучаемого;

– контроль хода обучения и оценка его результатов должны проводиться не по таким формальным и случайным показателям, как умения обучаемого воспроизводить те или иные заученные знания, а по более существенным – умению использовать знания при анализе оценки реальных явлений, объяснению которых служат эти знания;

– обучение не должно сводиться к сообщению знаний в готовых формулировках для пассивного восприятия и непосредственного запоминания их учащимися, а представлять учебные задачи, которые учащиеся должны научиться решать, чтобы овладеть не просто частным, а некоторым общим способом (принципом) решения относительно широкого круга конкретных задач данного класса, данной совокупности;

– наиболее действенна та технология обучения, которая объединяет в единое образовательное (учебное) действие процесс усвоения знаний и процесс приобретения умения практического использования этих знаний, благодаря чему при осуществлении обучаемым учебной деятельности знания оказываются усвоенными как итог, как результат их практического применения в этой деятельности;

– технология обучения должна строиться с учетом того, что знания, умения и навыки, прежде чем стать таковыми, т. е. быть усвоенными, внутренне (психологически) присущими человеку, должны пройти обработку во внешнем, материальном плане (на реальных предметах или их заменителях – учебных задачах как жизненных моделях, на чертежах, макетах, картах, схемах и т. п.) и лишь благодаря такой отработке интериозироваться (перейти «извне – внутрь»), стать внутренним достоянием личности.

На основании изложенного можно сделать вывод о том, что инновационные технологии обучения должны строиться на методах и приемах, активизирующих деятельность самого обучаемого, прежде всего мыслительную, и служить умственному развитию личности. Именно инновационные технологии обучения и есть ответ дидактики на потребность естественных законов усвоения знаний, открытых психологической наукой, и именно они обеспечивают утверждение системы личностно развивающего обучения.

Наши исследования свидетельствуют о том, что для инновационных технологий обучения характерны следующие особенности:

– содержание обучения гуманизированное, ориентировано на развитие личности, на ее самообучение, самореализацию и самоопределение;

– предоставление свободы учащимся в выборе содержания учения, видов учебной деятельности;

– все технологические элементы образовательного процесса – от постановки цели до способов оценки результатов разрабатываются педагогом совместно с учащимися, что способствует выстраиванию учащимся индивидуальной образовательной траектории;

– индивидуализация и дифференциация обучения;

– учет субъектного опыта каждого обучаемого, поддержка его индивидуального развития;

– деятельностно-творческий подход в обучении, создание условий, обеспечивающих возникновение собственной активности обучаемого;

– роль педагога – организатор, руководитель, соучастник учебного процесса, построенного как диалог учащихся с познаваемой реальностью, дискуссионность и диалогичность преподавания;

– обеспечение объективного контроля знаний обучаемых.

Исходя из этого, мы полагаем, что инновационные технологии обучения должны строиться на признании учащегося субъектом учебно-познавательной деятельности; они должны способствовать умственному, нравственному, эмоциональному и физическому развитию личности; всемерно раскрывать ее творческие возможности, формировать гуманистические отношения, обеспечивать комфортные условия для расцвета индивидуальности учащегося с учетом его возрастных особенностей.

Таким образом, к технологиям инновационного обучения предъявляются следующие требования: диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития учащегося, предоставление учащемуся необходимого пространства для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения.

С нашей точки зрения, все инновационные технологии обучения можно разделить на 5 групп, наиболее интересных для использования в целях управления формированием мышления и развития личности. Это технологии проблемного обучения, ситуационного обучения, интерактивные технологии, технологии учебного сотрудничества, игровые технологии. Рассмотрим их более подробно (таблица 1).

Таблица 1

Виды интерактивных технологий	Характерные особенности
1. Технологии проблемного обучения	Основаны на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами явления, законы. Обеспечивают усвоение способов самостоятельной деятельности, развитие творческих способностей (технология использования проблемных вопросов в процессе обучения, технология проблемного обучения на лекциях, технология проблемных семинаров и др.)
2. Технологии ситуационного обучения	Развивающая поисково-исследовательская технология, основанная на конструировании конкретных экономических ситуаций, анализ и разрешений которых нацелены на развитие критического мышления и творческих способностей учащихся, на формирование их личностных (смысловых, ценностных, мировоззренческих) функций и свойств, целостного опыта решения различных социально-экономических проблем и явлений.
3. Игровые технологии	Основаны на игровых приемах и ситуациях, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности. Расширяют кругозор, способствуют применению ЗУН в практической деятельности, развивают познавательные интересы, творческие способности, рефлексию, мотивацию учебно-познавательной деятельности, воспитывают такие качества личности, как сотрудничество и коммуникативность (деловые и ролевые игры, имитация ситуации, моделирование на основе учебной программы)
4. Интерактивные технологии обучения	Интерактивное обучение основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий. При интерактивных технологиях создается обстановка совместной творческой (продуктивной) деятельности педагога и учащихся, идет процесс взаимодействия личности, а не только процесс поиска знаний. К интерактивным технологиям могут быть отнесены: учебная дискуссия, мозговой штурм, эвристическая беседа, сократический семинар, структурные академические противоречия, дебаты
5. Технологии учебного сотрудничества	Основаны на работе в малых группах, для которых характерна осознанная творческая взаимозависимость членов коллектива, интенсивное творческое общение между участниками, осознание каждым учащимся личного участия и ответственности за успех совместной работы, умение работать с другим участником или в составе небольшой группы (технология проектного обучения, технология КСО и др.)

Согласно нашим представлениям, все инновационные педагогические технологии можно также подразделить на неимитационные и имитационные. Неимитационные технологии не предполагают построение моделей изучаемого явления, процесса или деятельности. Активизация достигается здесь за счет отбора проблемного содержания обучения, использования особым образом организованной процедуры ведения занятия, применения технических средств и обеспечения диалогического взаимодействия учителя и учащихся. К неимитационным технологиям мы относим технологии проблемного обучения, технологии учебного сотрудничества, интерактивные технологии. Очевидно, что перечисленные технологии обучения создают возможность не только передавать учащимся определенную информацию, но и создавать предпосылки для развития у них критического и творческого мышления.

В основе имитационных технологий лежит имитационное или имитационное игровое моделирование, т.е. воспроизведение в условиях обучения с той или иной мерой адекватности процессов, происходящих в реальной системе. В этой модели предполагается игровая процедура, т.е. общение обучаемых между собой и с учителем в процессе имитации. К ним мы относим игровые технологии, технологии ситуационного обучения.

С нашей точки зрения, инновационные технологии обучения позволяют учащимся прежде всего:

– быть субъектом учебно-познавательной деятельности, проявлять высокую познавательную активность, развивать свои творческие способности;

– вести диалог, владеть необходимыми навыками общения разного уровня, высказывать свою точку зрения, уметь ее отстаивать и аргументировать;

– проводить исследования, делать открытия, осуществлять разработки и проекты, заниматься активной образовательной деятельностью;

– выявлять и искать пути решения проблем как теоретического, так и практического характера, владеть различными способами действий;

– обогащать свой социальный опыт путем включения и переживания тех или иных ситуаций;

– самостоятельно добывать знания из различных источников, критически их осмысливать;

– видеть перспективы индивидуального роста, личного интереса (учащийся получает новые знания, умения, навыки, повышается его социальный статус в учебном коллективе);

– выходить в рефлексивную позицию и оценивать свои действия и действия своих товарищей.

В исследованиях М.Т. Громковой [2] проведен анализ связи инновационных технологий обучения с социальным заказом общества высшему образованию (таблица 2).

Таблица 2

Связь инновационных технологий с социальным заказом

Элементы инновационных педагогических технологий	Факторы современного социального заказа системе высшего образования
1. Формирование в учебных процессах целостной позиции: «студент – субъект образования: индивид – личность – человек»	Целостное восприятие окружающего мира как «био-социо-дух» и ощущение единства с ним, формирование в современном специалисте гуманистической позиции и экологической культуры.
2. Овладение студентами технологией самоопределения в учебном процессе	Овладение технологией принятия решений, свободой выбора, умением адаптироваться в условиях перемен. Овладение технологией прогнозирования ситуаций, предупреждения чрезвычайных событий (вместо преодоления последствий).
3. Использование при составлении программ технологии структурирования содержания по модульной системе	Овладение культурой системного подхода в социальной деятельности, овладение мировоззренческим принципом дополнительности вместо борьбы противоположностей, овладение моделью устойчивых систем; овладение позицией «человек свободный» в условиях выбора; преодоление линейного догматического мышления, овладение культурой планетарного мышления.
4. Использование технологии разрешения проблем как методологической основы методов в учебном процессе	Преодоление потребительской позиции в жизнедеятельности; преодоление расхождения слова и дела, их несоответствия здравому смыслу; толерантность в суждениях, общении, действиях.
5. Использование приемов самооценки результативности педагогического взаимодействия как овладение рефлексивной культурой	Целостное восприятие процесса и результата деятельности, повышение уровня развития, дозированное стремление к лучшему качеству жизни.
6. Использование работ в малых группах как наиболее эффективной модели образования	Овладение технологией формирования команды в соответствии с социокультурными нормами, овладение технологией демократического общения как технологией «горизонтальных» коммуникаций.

Таким образом, можно утверждать, что инновационные технологии обучения ориентированы на развитие личности обучаемого, овладение системным, творческим, инновационным мышлением и формирование гуманистической позиции.

Согласно нашим представлениям, суть инновационных технологий обучения состоит в том, что они опираются не только на процессы восприятия, памяти, внимания, а прежде всего на творческое, критическое мышление, поведение, обучение. При этом учебный процесс организуется таким образом, что учащиеся учатся общаться, взаимодействовать друг с другом и другими людьми, учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа событий и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в совместной работе, дискуссиях, дебатах, моделировании, деловых играх, творческих проектах и др.

В инновационных технологиях обучения существенно меняется роль обучающего (вместо роли информатора - роль менеджера) и обучаемых (вместо объекта воздействия – субъект взаимодействия), а также информации (информация не цель, а средство для освоения действий и операций познавательной деятельности).

Как подчеркивает известный психолог Б.Ц. Бадмаев[1], в деятельности педагога центральное место занимает не отдельный учащийся как индивид, а группа взаимодействующих учащихся, которые, обсуждая вопросы, спорят и соглашаются между собой, стимулируют и активизируют друг друга. Как показывает наш практический опыт, при применении инновационных технологий обучения сильнее всего действует на интеллектуальную активность дух соревнования, соперничества, состяза-

тельности, который проявляется, когда учащиеся коллективно ищут истину. Кроме того, действует такой психологический феномен, как заражение (не подражание, а именно заражение), и любая высказанная мысль способна непроизвольно вызвать собственную аналогичную или близкую к высказанной или, наоборот, вовсе противоположную.

При использовании инновационных технологий обучения от педагога требуется гораздо больше активности и творчества, чем тогда, когда оно проходит пассивно, в форме пересказа вычитанных в учебниках истин. Инновационные технологии принесут наибольший эффект, не только обучающий, но и воспитательный, когда педагог будет влиять на обсуждение не только высказыванием научно аргументированной точки зрения, но и выражением своего личностного отношения к проблеме, своей мировоззренческой и нравственной позиции. Формы участия педагога в дискуссии учащихся могут быть самыми разнообразными, но ни в коем случае не навязыванием своего мнения. Лучше всего это делать путём тонко рассчитанного управления ходом дискуссии, через постановку проблемных вопросов, требующих продуктивного, критического мышления, творческого поиска истины. Педагог высказывает свою точку зрения лишь в порядке извлечения выводов из высказываний учащихся и аргументированного опровержения ошибочных суждений. Его позиция может совпадать с мнениями учащихся, поскольку они появились в результате наводящих вопросов педагога. Такими приемами можно не просто направлять содержательную, интеллектуально-познавательную сторону обсуждения теоретических вопросов, но и конструировать совместную продуктивную деятельность, тем самым влияя на личностную позицию учащихся, превращая их учебную деятельность в учебно-воспитательную.

Следовательно, при инновационных технологиях обучения совместная учебная деятельность учащихся, благодаря участию самого педагога в дискуссиях с ними как бы на равных, превращается в некую модель социального общения личностей в реальной творческой (продуктивной) деятельности, а не просто происходит взаимодействие деятельностей (обучающей и учебной). С нашей точки зрения, инновационные технологии обучения - это и есть создание обстановки совместной творческой продуктивной деятельности педагога и учащихся, где идёт процесс взаимодействия личностей, а не только процесс поиска знаний. Другое дело, что педагогу надо постоянно помнить об этом, а не пускать обсуждение учебных вопросов на самотёк, ограничиваясь только познавательной активностью во взаимодействии по линии «учащийся – учащийся», всегда иметь в виду важность включения системы «педагог – учащийся».

Как показывают исследования, инновационные технологии обучения способствуют приобретению учащимися:

– *опыта ценностей*, на основе которого формируются критерии, нравственные оценки и понятия, которыми человек руководствуется в своих действиях и поступках;

– *опыта первичной активизации*, который определяет, сколь широка самостоятельность учащегося, какими наработанными действиями он располагает, чтобы эту самостоятельность воплотить в жизнь;

– *операционного опыта* – опыта конкретных умений, четко сформулированных способов действий;

– *опыта рефлексии* – определение, осознание своих возможностей;

– *опыта сотрудничества* – умение осуществлять, налаживать сотрудничество, коллективное взаимодействие.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

1. Инновационными являются такие технологии обучения, в которых учащийся выступает субъектом деятельности; проявляет в процессе обучения высокую познавательную активность; развиваются творческие способности и инновационное мышление каждого учащегося; происходит активное взаимодействие всех участников образовательного процесса; осуществляется целостный процесс формирования личности обучаемого.

2. Активизация познавательной деятельности учащихся в инновационных технологиях обучения выступает как прогрессивная идея, исходящая от самого учащегося, который стремится к углублению своих знаний, развитию умений и навыков, исходя из его возрастных особенностей, интереса, положительных мотивов учения и обучения, стремление к самостоятельному поиску истины. Активизация учебно-познавательной деятельности, поднятая на уровень творческих процессов, более всего выражает преобразующий характер такой деятельности. Ее творческий характер всегда связан с привлечением нового, с изменением стереотипа действий, условий деятельности.

3. Инновационные технологии обучения, применяемые в системе, дают высокий конечный

результат:

– повышается уровень знаний учащихся, усиливаются мотивы учения, повышается интерес к изучаемому предмету и процессу обучения в целом;

– развиваются способности к сотрудничеству, кооперации, принятию новых технологий (т.е. происходит обучение социальным отношениям и приобретается способность действовать технологично, адекватно социальной культуре);

– приобретается умение учиться (у учащихся развиваются системные, обобщенные знания и способы деятельности);

– повышается уровень оперирования учебным материалом, это дает возможность выхода на исследовательский, творческий уровень;

– происходит успешное становление личности, так как познавательные и духовные потребности учащегося находят свое удовлетворение в содержании педагогического процесса.

– формируется гуманная система взаимоотношений «педагог – учащийся», «учащийся – учащийся» при сочетании требовательности и уважения к личности, положительных эмоций в обучении.

The article deals with the psychological and pedagogical foundations of innovative technology teaching schoolchildren and students. The author has formulated the basic requirements for teaching innovative learning technologies.
The key words: *innovative education, innovative learning technologies, developing education, strengthening cognitive activity.*

Список литературы

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. М: Владос, 1999, С.45.
2. Громкова М.Т.. Мастерство – это технология плюс творчество // Высшее образование в России. 2001.
3. Лаврентьев Г.В. Гуманитаризация математического образования. Проблемы и перспективы. Барнаул. Изд-во АГУ, 2001.
4. Новое качество высшего образования в современной России//Труды исследовательского центра/Под ред. Н.А. Селезневой, А.И. Суббето М.: Исследовательский центр, 1995.
5. Савельев А.Я. Инновационное образование и научные школы//Вестник высшей школы 2000. № 3.

Об авторе

Фомин Н. В. - кандидат педагогических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, bryanskgu@mail.ru.

УДК-378

ПОДГОТОВКА ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ СПО

Шебанов А.Н., Шкодкина Н.Н.

В работе рассмотрены вопросы подготовки прикладного бакалавра в условиях образовательного учреждения СПО. Определены модели повышенного уровня подготовки специалистов среднего профессионального образования в период с 1989 по 2004 г.г., которые стали прототипом прикладного бакалавриата. Сформулированы виды деятельности прикладного бакалавриата с учетом требований стандартов СПО и ВПО, а также работадателей. Спроектирована модель прикладного бакалавриата.
Ключевые слова: прикладной бакалавриат, модели специалистов повышенного уровня, работодатели, требования к подготовке прикладного бакалавриата, модель прикладного бакалавриата.

За последние двадцать лет анализ, систематизация и обобщение опыта многоуровневого профессионального образования выявили разные точки зрения на многоуровневую систему образования в целом и на реализацию отдельных уровней, в частности. Одним из направлений этой работы является подготовка бакалавров. История вопроса подготовки бакалавров оказала большое влияние на формирование ее содержания и политику реализации. В этой связи вызывает интерес возможность подготовки прикладного бакалавра в образовательных учреждениях СПО.

В целях приведения содержания и структуры подготовки высококвалифицированных кадров в соответствии с современными требованиями рынка труда вышло постановление Правительства

Российской Федерации от 19.08.2009 № 667 «О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования».

Приказом Минобрнауки России № 423 от 16.10.2009 года «О реализации постановления Правительства Российской Федерации от 19.08.2009 № 667» были утверждены:

- перечень укрупненных групп специальностей и направлений подготовки, в рамках которых разрабатываются и реализуются основные профессиональные образовательные программы (ОПОП) прикладного бакалавриата;
- порядок и критерии конкурсного отбора федеральных государственных образовательных учреждений СПО и ВПО для участия в эксперименте по созданию прикладного бакалавриата;
- требования к структуре, условиям реализации и результатам освоения ОПОП прикладного бакалавриата.

По итогам конкурса с 2010 года начали подготовку по программе прикладного бакалавриата 16 образовательных учреждений ВПО и 33 образовательных учреждений СПО России (Приказ Минобрнауки России № 463 от 04.05.2010 г. и № 793 от 21.07.2010 г.).

Весомым аргументом в пользу прикладного бакалавриата и многоуровневой системы подготовки в целом является сложность, разноплановость и быстрая сменяемость современных высокоинтеллектуальных образцов техники и технологий.

В развитии вопроса о прикладном бакалавриате интересен опыт подготовки специалистов повышенного уровня учреждениями среднего профессионального образования — колледжами. Экспериментом 1989-1995 годов, в частности, устанавливалось следующее:

- реализация профессиональных образовательных программ среднего профессионального образования повышенного уровня является обязательным условием отнесения образовательного учреждения среднего профессионального образования к виду «колледж»;
- определение межотраслевого характера техников повышенного уровня подготовки;
- образовательные программы должны строятся на основе многоступенчатости, при этом каждая ступень должна быть профессионально завершенной;
- конкурсный прием преподавателей и широкое привлечение профессорско-преподавательского состава, осуществлять подготовку через аспирантуру и докторантуру кадров высшей квалификации для работы в колледже;
- сокращение сроков обучения в вузах для выпускников колледжей до двух лет.

Повышенный уровень среднего профессионального образования имел несколько моделей, отражающих специфику изменения требований к деятельности специалиста среднего звена и особенности целей подготовки.

1-я модель обусловлена усложнением функций специалиста среднего звена, связанным с увеличением объема информации, требующей предварительной переработки для обоснованного принятия решения; с повышенным уровнем ответственности за принятие решения; с эксплуатацией особо сложной техники; с изменением характера отношений на производстве. Данная модель повышенного уровня среднего профессионального образования формировалась за счет расширения фундаментальной подготовки, выделения в самостоятельный блок общенаучных дисциплин.

2-я модель была обусловлена новым сочетанием функций специалиста среднего звена и предусматривала углубление содержания образования за счет дополнительной подготовки специальности, относящейся к другой профессиональной группе.

Основная профессиональная образовательная программа повышенного уровня включала в себя программу базового уровня подготовки специалиста среднего звена по соответствующей специальности и программу дополнительной подготовки. При этом программы дополнительной подготовки могли быть направлены на расширение фундаментальной общенаучной и общепрофессиональной подготовки (*1-я модель)* или дополнительной подготовки по другой профессиональной группе *(2-я модель)*.

Выпускник со средним профессиональным образованием повышенного уровня получал следующую квалификацию:

- в случае реализации расширенной подготовки *(1-я модель*) – новая квалификация по сравнению с базовым уровнем (например, «старший техник» (на базовом уровне – «техник»));
- в случае углубленной подготовки *(2-я модель)* – квалификация базового уровня с указаниями направления дополнительной (углубленной) подготовки в виде «с дополнительной подготовкой в области…….» (например, «техник с дополнительной подготовкой в области менеджмента»).

До внедрения ГОС СПО повышенного уровня многие колледжи вели подготовку повышенного уровня по учебным планам, которые содержали дисциплины федерального компонента 1-ого и 2-

ого курсов вузов.

С 1993 года в Железногорском горно-металлургическомколледже начаты планомерные исследования по определению его места и роли в подготовке кадров для социально-экономического развития города Железногорска Курской области. В основу концепции развития колледжа были положена идея непрерывного образования в сочетании с идеями гуманизации, демократизации и опережающего профессионального образования. В колледже реализовывались обе модели повышенного уровня - по 1-ой модели велась подготовка специалистов технических специальностей, а по второй – специалистов экономического профиля.

В основу Государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования повышенного уровня, введенного в 2004 году, была положена ***2-я модель***, т.е. углубленная (дополнительная) подготовка в определенной области профессиональных знаний. Вопрос о реализации ***1-ой модели*** был снят.

Однако опыт работы по 1-ой модели подготовки специалистов повышенного уровня нашел интересное продолжение в вышеуказанном постановлении Правительства РФ от 19.08.2009 г. № 667 «О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования».

Для выбора специальности прикладного бакалавриата нами был проведен системный анализ локомотивных отраслей экономики с учетом развития научно-технического прогресса, а затем маркетинговые исследования потребности специалистов на предприятиях города.

Кроме того, анализ ФГОС СПО третьего поколения специальности 140448 Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям) и проектов ФГОС ВПО по направлению ВПО 140000 Энергетика, энергетическое машиностроение и электротехника, опыт подготовки специалистов СПО повышенного уровня до и после введения ГОС СПО повышенного уровня, а также опыт реализации инновационной образовательной программы колледжа «Подготовка специалистов и рабочих кадров для перспективных инвестиционных проектов ОАО «Михайловский ГОК»», осуществленной в рамках Приоритетного национального проекта «Образование», показал, что современному высокотехнологичному производству необходим прикладной бакалавр, имеющий профессиональную практико-ориентированную подготовку, характерную для ОПОП СПО, общую и профессиональную теоретическую подготовку, характерную для ОПОП ВПО. Это позволило нам сформулировать основные виды деятельности прикладного бакалавра:

- ведение производственно-технологических процессов эксплуатации, обслуживания и ремонта электрических и электромеханических объектов;

- организация и управление деятельностью производственных подразделений;

- выполнение сервисного обслуживания и ремонта бытовой техники.

За основу определения основных видов профессиональной деятельности взят ФГОС СПО третьего поколения по специальности 140448 Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования. В рамках основных видов профессиональной деятельности внесены новые компетенции. Введение в ОПОП прикладного бакалавриата вида деятельности: «Выполнение сервисного обслуживания и ремонта бытовой техники» - обусловлено возможностью реализации выпускников в области предпринимательства.

При реализации инновационной образовательной программы «Подготовка специалистов и рабочих кадров для перспективных инвестиционных проектов ОАО «Михайловский ГОК»» в рамках Приоритетного национального проекта «Образование» было выявлено противоречие между требованиями работодателей в связи с нарастающим развитием научно-технического прогресса и содержанием подготовки кадров в учреждениях профессионального образования.

С целью преодоления данного противоречия нами была разработана и реализована технология сотрудничества с работодателями для создания условий формирования новых видов профессиональной деятельности и оценки качества подготовки выпускников.

При проектировании новых видов профессиональной деятельности в ОПОП прикладного бакалавриата с учетом требований работодателей нами проведено:

- анализ профессиональных компетенций, которыми должен обладать прикладной бакалавр, в соответствии с должностями предложенными работодателями в заявках;

- обобщение профессиональных компетенций, которое позволило сформулировать новые виды профессиональной деятельности на основе требований работодателей.

Таким образом, в ОПОП прикладного бакалавриата совместно с работодателями нами определены следующие новые виды профессиональной деятельности:

- проектирование и исследование электрических и электромеханических объектов;

- проведение монтажа, наладки и испытаний электрического и электромеханического оборудования.

Рис.1 Модель прикладного бакалавриата

Весь перечень видов профессиональной деятельности согласован с работодателями и подтвержден заявками на подготовку соответствующих кадров с указанием должностей, на которых они будут заняты, гарантией предоставления мест для прохождения всех видов практик и последующего трудоустройства.

В свою очередь сформулированные виды деятельности легли в основу разработки перечня требований к результатам освоения ОПОП прикладного бакалавриата в части общих и профессиональных компетенций. На основе этих требований была спроектирована модель прикладного бакалавра.

Срок освоения ОПОП прикладного бакалавриата – 4 года. Сводные данные по бюджету времени определяют трудоемкость ОПОП прикладного бакалавриата – 240 зачетных единиц, ежегодная трудоемкость – 60 зачетных единиц. План учебного процесса включает наименование дисциплин, профессиональных модулей и их распределение трудоемкости по курсам и семестрам. Максимальный объем учебной нагрузки студента составляет 1,5 зачетных единиц в неделю, включая все виды аудиторной и внеаудиторных учебной нагрузки.

В настоящее время в Железногорском горно-металлургическом колледже ведется подготовка прикладного бакалавриата. Проводится анализ содержания учебных дисциплин и профессиональных модулей, разрабатывается учебно-методическое обеспечение, проводится мониторинг формирования у студентов общих и профессиональных компетенций. Первый пакет результатов получим после окончания студентами первого курса.

In work questions of preparation of the applied bachelor SPE are considered in conditions of educational establishment. Models of higher level of preparation of experts of average vocational training during the period with 1989 - 2004 are determined., which became the prototype of an applied bachelor degree. Kinds of activity of an applied bachelor degree are formulated in view of requirements of standards SPE and HPE, and also employee. The model of an applied bachelor degree is designed.

Key words: *an applied bachelor degree, models of experts of higher level, employees, requirements to preparation of an applied*

bachelor degree, model of an applied bachelor degree.

Список литература

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. № 4. 2005. С.19-27.
2. Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. М., 2002. С. 22-46.
3. Журавлев Ю. И., Рязанов В. В., Сенько О. В. «Распознавание». Математические методы. Программная система. Практические применения. М.: Фазис, 2006
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М. 2002
5. Купаевцев А.В. Деятельностная альтернатива в образовании // Педагогика, № 10. 2005. С. 27-33.

Об авторах

Шебанов А.Н. - ФГОУ СПО «Железногорский горно-металлургический колледж».
Шкодкина Н.Н. - ФГОУ СПО «Железногорский горно-металлургический колледж».

УДК-378

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ВНУТРИВУЗОВСКОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ

В.В. Шлык

В данной статье предпринята попытка исследования приоритетных подходов улучшения безотрывной подготовки профессиональных кадров и определение организационно-дидактических и методических условий, педагогических технологий для достижения более высокого качественного уровня образовательных процессов на заочных отделениях вузов. В центре внимания – система безотрывного профессионального обучения.
Ключевые слова: подготовка студентов заочного отделения, дидактическая технология, проблемное обучение, контекстный подход, познавательная деятельность студента заочного отделения.

Переход на двухуровневую структуру высшего профессионального образования инициирует системную адаптацию десятилетиями сложившихся педагогических условий подготовки специалистов к требованиям государственных образовательных стандартов третьего поколения. С целью усовершенствования подготовки студентов заочных отделений в настоящее время используются различные, в том числе и современные инновационные педагогические технологии. Вместе с тем, обоснование оптимального адаптационного варианта их применения, в котором органически сочетались бы личностно-деятельностный подход, практическое, творческое мышление, способность прогнозировать аспекты будущей профессиональной деятельности фактически отсутствует.

В контексте проблемы, говоря о целесообразности выбора тех или иных технологий, особенно в условиях безотрывного обучения, следует подчеркнуть, что нельзя абсолютизировать отдельные из них. «Методический экстремизм, - как совершенно справедливо заметил профессор С.И.Архангельский, - когда ради одного метода или средства вытесняются другие, наносит только дидактический вред» [1]. В равной мере недопустимо и внешне эффективное, но неоправданно чрезмерное увлечение применением всего разнообразного технологического арсенала. Это не всегда полезно, а в условиях ограниченного контактного учебного времени безотрывной подготовки может оказаться даже вредным.

Эффективность обучения зависит не от схоластической процессуальной насыщенности. Она достигается прежде всего оптимальной дифференциацией технологий, сообразно с конкретным содержанием обучения, готовностью обучающихся к восприятию предлагаемых методов и форм, реальным учебным временем и взвешенностью дидактического воздействия. При выборе методов, организационных форм и дидактических средств следует руководствоваться принципом адекватности условий процесса обучения его сущности.

В настоящей статье предлагается одно из возможных решений проблемы эффективного применения педагогических технологий в условиях безотрывного обучения во всем их многообразии. Определяющим основанием «эффективности» является последовательное поэтапное включение субъектов обучения в дидактическую среду, проектируя образовательный процесс на заочном отделении следующим образом.

На первой ступени технологии подготовки квалифицированных кадров акцент делается на методы обучения, определяющие учебную и учебно-профессиональную форму деятельности, при условии

проведения их в проблемно-поисковом режиме, так как получение студентами соответствующих знаний, умений и навыков должно протекать в условиях творческого развития.

Овладение субъектов обучения основами такой подготовки происходит в два этапа. Первый - обеспечивает повышение адаптивности студента за счет увеличения внутреннего, личностного потенциала, т. е. создаются условия для снятия "личностной проблематики" студента и оптимизации его "внутреннего мира". На данном этапе корректируется индивидуальный стиль работы преподавателя с обучаемым, выбирается наиболее оптимальный вариант, обеспечивающий эффективность учебного процесса.

Значимость второго этапа такого вида обучения заключается в повышении адаптивности за счет оптимизации межличностного взаимодействия, где каждый обучаемый должен реализовать свои коммуникативные качества, беря на себя функции руководителя и оптимизируя при этом не только свой "внутренний", но и "внешний" мир, исходя из соответствующих требований профессии. Отметим, что основные фазы прохождения второго этапа адекватны первому, но содержание их по степени обобщенности находится на более высоком уровне.

Вторая ступень ориентирована на формирование творческого мышления и контекстного восприятия профессиональной деятельности. Вначале увеличивается проблемное обучение, которое хотя и не является новым методом обучения, но его современность и актуальность очевидны, так как дидактическая система методов, приемов и средств познавательной деятельности направлена на творческое овладение знаниями, умениями и навыками, развитие логических приемов мышления. В русле теории проблемного обучения естественен процесс развития проблемного мышления, который позволит перенести акцент с воспроизводимого усвоения на усвоение эвристическое и творческое.

Проблемное мышление, альтернативное по своей сути, призвано развивать в будущем специалисте чувство ответственности за аргументированность и обоснованность тех выводов и решений, которые он принимает. Такой подход в учебном процессе - от формирования проблемного мышления к ответственности за выполнение профессиональных функций реализует связь учебного познания с развитием профессионального интеллекта будущих специалистов.

Это органически увязывается с контекстным подходом в профессиональной деятельности. В контекстном обучении знания регулируют модель профессиональной деятельности, смещая акцент с учебной и учебно-профессиональной деятельности на ситуацию практического применения. Информация, полученная студентом ранее, обретает статус знания необходимого для профессиональной сферы, а стержнем содержания контекстного обучения будет тот же проблемно-поисковый режим, требующий от студента продуктивного мышления, обмена результатами труда, согласования интересов, взаимодействия и общения.

Главные ориентиры на этой ступени - профессиональная компетентность, технический кругозор, навыки индивидуальной, коллективной и профессиональной деятельности, высокий уровень экологической культуры, опыт управления. Решение этих задач возможно лишь при использовании в процессе подготовки квалифицированных кадров методов, связанных с квазипрофессиональной деятельностью, под которой следует понимать виртуально-ролевые методы обучения, включающие разбор и анализ конкретных производственных ситуаций.

- формулировать и ставить задачу, выделять систему действий, обеспечивающих достижение цели в данных условиях;
- строить модель деятельности по преобразованию условий поставленной задачи, подбору недостающей для ее решения информации;
- осуществлять действия по решению профессиональной проблемы;
- оценивать и обобщать полученные результаты, обосновывать правильность принятых решений.

Третья ступень в технологии обучения предусматривает перенос акцента с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность студента [2].

Учитывая, что усвоение содержания дисциплин проходит при разрешении проблемных ситуаций, а алгоритм их срабатывания запускает механизм познавательной мотивации человека, то обязательным условием такого образовательного процесса является присутствие в нем следующих факторов:

-заданных условий деятельности;
-проблемной ситуации, при применении активных методов обучения;
-взаимодействия в системе "преподаватель - студент";
-педагогического мастерства преподавателя, его умения побуждать интерес студентов к развитию познавательной мотивации.

Теория и практика обучения, а также результаты научных исследований В.Н.Буркова, А.А.Вербицкого, Ю.Д.Красовского, В.Ф.Кожлова, С.Р.Гидрович, Р.Ф.Жукова, И.М.Сыроежина, В.Я.Платова, В.В.Подиновского, В.И.Рыбальского и др. показывают, что для формирования у студентов творческого мышления и различных управленческих умений необходимо переходить от преимущественно регламентирующих и алгоритмизирующих форм организации учебного процесса к активизирующим, проблемным, обеспечивающим развитие познавательных мотивов.

Активизация познавательной деятельности студентов понимается как многофакторный, интегра-

тивный процесс, побуждающий к творческой активности, познавательной самостоятельности за счет ликвидации пассивных форм и методов обучения, поиску нетрадиционных видов будущей профессиональной деятельности усиливающий совместную деятельность преподавателя и студента,. Динамика формирования познавательной активности позволяет выделить три уровни этого процесса:

l. Репродуктивный (исполнительский). 2. Вариативный. 3. Творческий.

Выбранная технология обучения должно, на наш взгляд, способствовать эффективной реализации третьего уровня познавательной активности, характеризующийся высоким темпом совместной работы в системе "студент - преподаватель", стремлением и потребностью в нахождении истины, интересом к творческому поиску.

Принципами реализации такой технологии образования на заочном отделении являются:

- формирование мотиваций обучения на основе осознания целей образования;
- разработка ориентировочной основы действий обучаемых;
-взаимодействие педагога и студента на основе содержания и цели образования при соответствии способа предъявления информации познавательным возможностям обучаемых;
-соответствие достигнутых результатов планируемым на всех этапах технологии обучения.

Оценить предлагаемую технологию подготовки квалифицированных кадров на заочном отделении возможно используя следующие критерии: качество знаний, то есть их системность, готовность к переносу, осознанность и т.д.;

-эффективность форм и методов деятельности, то есть рациональность, автоматизированность, оперативность и т.д.;

-творческий уровень, то есть самостоятельность, эвристичность, интеллект и безопасность и т.д.;

-проявления личности, востребованные данной ситуацией, есть избирательность, ответственность, поиск смысла идеи и принимаемых решений, проявление профессиональной культуры, самостоятельная оценка результатов труда (с позиций личных критериев), креативность и т.д.

Глубокие качественные перемены в общественном развитии, нарастающая интеллектуализация человечества предопределяют новую философию образования. Сегодня коренным образом меняется отношение к целям образования. Современный человек обучается не только для того, чтобы быть высококвалифицированным специалистом. Он стремится расширить свои знания и для того, чтобы обладать высокой духовной культурой, стать всесторонне развитой личностью, приобрести и поддерживать высокий социальный и профессиональный статус. Образование, таким образом, превращается в процесс, который продолжается в течение всей жизни человека, следовательно, потребность и активность индивида в образовании нельзя считать своеобразным дополнением других жизненных целей. Оно является самостоятельной и важнейшей целью, обязательным условием социализации и существования современного человека, его жизненной философией.

Подобное понимание образования требует формирования иного отношения к нему человечества. Суть такого отношения заключается в осознании, что именно постоянная, на протяжении всей жизни, образовательная активность людей является творческой силой каждого отдельного индивида и общества в целом, способствующей прогрессу, и даже своеобразной панацеей от все сильнее ощущаемых угроз, которые несет с собой техногенное и урбанистическое развитие.

В последнее время наметились попытки более взвешенного подхода к формированию контингента студентов заочных отделений вузов. Характерным при этом является интегрирование государственных и региональных усилий. Планирование безотрывной подготовки специалистов осуществляется с учетом потребностей регионов, динамика структуры специальностей, открытие и закрытие их согласуется с региональными органами управления образования. Вузам предоставлено право на основе типовых положений разрабатывать собственные правила приема, с целью формирования наиболее оптимального механизма зачисления.

В условиях конкурсного приема на основании результатов ЕГЭ объективно целесообразным, на наш взгляд, является определенная его либерализация для абитуриентов, поступающих на безотрывные формы образования. Для выпускников средних учебных заведений и колледжей имеет смысл предоставить право выбора при поступлении на заочные отделения вузов вступительных испытаний в традиционной форме или в форме ЕГЭ; абитуриентов, имеющих значительный, например, не менее пяти лет производственный стаж, а также для выпускников средних учебных заведений и колледжей, желающих получить высшее образование без прекращения трудовой деятельности по специальности (направлению) профильной профессиональной деятельности или профилю средней квалификации, зачислять по результатам собеседования.

Безотрывное образование предоставляет равные возможности получения высшего образования представителям всех слоев населения, которые по разным причинам (материальное или семейное положение, возраст, удаленность места жительства от вузовских центров и т.д.) не могут обучаться в дневных учебных заведениях. Само наличие безотрывных форм образования позволяет этим категориям лю-

дей удовлетворить свое стремление к знаниям, к совершенствованию в сфере профессиональной деятельности, подняться по лестнице социального престижа, материального благосостояния. Тем самым реализуется социальная справедливость и конституционное право на продолжение образования, повышение квалификации, выбор профессии в соответствии с призванием, интересами и способностями для тех, кто по независящим от них жизненным обстоятельствам не имеет возможности обучаться очно.

В этой связи нам представляется совершенно неоправданным и безосновательным исключение возможности получения магистерского образования без отрыва от непосредственной профессиональной деятельности. Практика показывает, что поступающие на магистерские программы, как правило, имеют исследовательские навыки и хорошо адаптированы к эффективному самообразованию, а следовательно, к безотрывному обучению. В качестве косвенной аргументации против опасений по поводу качества безотрывной подготовки магистров может служить заочная аспирантура.

Опыт заочных отделений ведущих вузов показывает, что качественный уровень безотрывной подготовки специалиста во многом определяется его профессиональной деятельностью. Студенты, работающие по профилю специальности, как правило, легче адаптируются к специфическим условиям безотрывного обучения, в итоге в большей степени проявляют профессиональную подготовленность, достигают более эффективных результатов. Поэтому естественно, что исторически сложившееся генеральное направление формирования контингента обучающихся по специальностям на заочных отделениях связано с привлечением на безотрывные формы обучения прежде всего работников профильных заведений. Подобный отраслевой принцип формирования контингента студентов, совмещающих обучение с работой, в полной мере согласуется и с основной социальной функцией безотрывного образования - повышением квалификации кадров [3].

In given article attempt of research of priority approaches of improvement of continuous preparation of the professional EC-sionalnyh of shots and definition of organizational-didactic and methodical conditions, pedagogical technologies for achievement of higher qualitative level of educational processes on correspondence education departments of high schools is undertaken.
The key words: *preparation of students of a correspondence education department, didactic technology, problem training, the contextual approach, informative activity of the student of a correspondence education department.*

Список литературы

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы. М.: Высшая школа, 1980. 368 с.

2. Чернилевский Д.В. Дидактические ехнологии в высшей школе. Учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 437 с.

3. Шлык В.В. Безотрывная подготовка педагогических кадров. Брянск: Издательство Брянского госпедуниверситета. 1998. 74 с.

Об авторе

Шлык В.В. – первый проректор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК –373.543.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ВУЗЕ

О.В. Андрианова

В статье раскрываются основные аспекты педагогической технологии инструментально-исполнительской подготовки учителя музыки в вузе, разработанной в 2008г. на основе анализа и обобщения опыта русской фортепианной школы.
Ключевые слова: *педагогическая технология, фортепианная школа, инструментально-исполнительская деятельность, подготовка учителя музыки.*

Современная школа является базовым звеном становления личности, обладающей творческими наклонностями, созидательными способностями и стремлением к преобразованию себя и окружающей действительности. Этому способствует усиление внимания к предметам художественно-эстетического цикла, в частности, урокам музыки. Одной из главных функций учителя музыки современной школы является инструментальное исполнительство, а интерпретация им произведений музыкального искусства – одной из актуальных проблем современного музыкально-педагогического образования, история которого обогащена педагогическим наследием русской фортепианной школы.

Анализ исследований, направленных на трансляцию педагогического наследия отечественных пианистов-педагогов на инструментально-исполнительскую подготовку школьного учителя музыки, показывает, что в них недостаточно отражен механизм этого процесса, соответствующий новому подходу к профессиональному образованию.

Противоречие между наличием педагогически обоснованных путей реализации опыта отечественной фортепианной школы и теоретической неразработанностью механизма названного процесса обусловили необходимость разработки педагогической технологии подготовки учителя музыки в вузе к инструментальному исполнительству как виду художественно-творческой деятельности, которая раскрывается на примере его фортепианной подготовки.

Практика подготовки учителя музыки к инструментальному исполнительству свидетельствует о том, что её осуществление будет более эффективно, если в процессе обучения будет использоваться специально разработанная педагогическая технология, которую характеризует:

- опора на дидактические принципы русской фортепианной школы как педагогическую основу данного процесса;
- соответствие критериям технологичности педагогического процесса и требованиям, предъявляемым к педагогическим технологиям;
- взаимосвязь педагогического замысла и этапов технологии (диагностического, процессуально-образовательного и контрольно-оценочного);
- комплекс методов и форм, адекватных педагогическим принципам русской фортепианной школы, конкретной цели и задачам каждого этапа, обеспечивающих диагностирование развития личностно-профессиональных качеств студента и исследовательский характер его инструментально-исполнительского становления;
- система оценки готовности студента к инструментальному исполнительству как компоненту его профессиональной деятельности, включающая когнитивный, личностно-деятельностный и рефлексивный критерии.

Благодаря универсальности разработанной технологии, возможно её применение в инструментально-исполнительской подготовке учителя музыки на разных музыкальных инструментах, а также на курсах повышения квалификации педагогических работников.

Итак, рассмотрим основные аспекты и этапы разработанной педагогической технологии. Одной из главных её характеристик является педагогический замысел, связанный с обеспечением эффективности процесса инструментально-исполнительской подготовки учителя музыки на основе дидактических принципов русской фортепианной школы. Для осуществления данного педагогического замысла весь процесс подготовки разделен на этапы (диагностический, процессуально-образовательный и контрольно-оценочный). Каждый этап подготовки предполагает выполнение одного из условий повыше-

ния эффективности подготовки (диагностику развития личностно – профессиональных качеств студента, обеспечение исследовательского характера инструментально-исполнительского становления будущего специалиста, применение когнитивных, личностно-деятельностных и рефлексивных критериев оценки), имеет определенную конкретную цель и задачи, выявляет способы их решения в виде методов и форм, адекватных дидактическим принципам русской фортепианной школы. Из известного многообразия педагогических методов были выбраны те, которые помогают оптимизировать данный процесс благодаря их системному применению в соответствии с каждым этапом технологии. Это - методы гуманной педагогики (обмен опытом, создание ситуации успеха, создание ситуации творческого поиска), объяснительно- и наглядно-иллюстративные (беседа, рассказ, наблюдение), репродуктивные (демонстрация, прослушивание, иллюстрирование), проблемно-поисковые (дискуссия, упражнение, работа над отдельными частями произведения), исследовательские (анализ актуальных проблем музыкально-педагогической практики, сравнение, моделирование и проектирование). Из существующих в практике форм обучения в технологии использованы: индивидуальное занятие с педагогом, самостоятельное работа, концерт классической музыки, семинар, экзамен, зачет, контрольное прослушивание.

Нельзя не отметить, что деление процесса инструментально-исполнительской подготовки на этапы весьма условно, они тесно связаны друг с другом, каждый предыдущий обусловливает последующий.

Диагностический этап

Его содержание заключается в выявлении предрасположенности обучающихся к профессии, в диагностике их музыкальных способностей и музыкальной грамотности. В связи с этим данный этап технологии имеет своей целью определение профессиональной пригодности учителя к инструментально-исполнительской деятельности, которая конкретизируется в следующих задачах: выявлении мотивации, целей обучения, в определении уровня музыкальных способностей, исходного уровня инструментально-исполнительских знаний, умений и навыков. Все это связано с определением перспективы подготовки и планированием индивидуальной работы педагога со студентом. Данный этап включает такие формы организации занятий, как индивидуальное занятие с педагогом, концерт классической музыки, экзамен. Решению задач данного этапа способствует использование методов гуманной педагогики, репродуктивных, объяснительно- и наглядно-иллюстративных, проблемно-поисковых и исследовательских. Следовательно, диагностический этап нацелен на определение количественных и качественных личностно-профессиональных характеристик студента, которые выявляются на уровне входной и промежуточной диагностики (итоговая диагностика рассматривается в контексте контрольно-оценочного этапа), что обеспечивает выполнение одного из условий успешной подготовки. Поэтому диагностический этап находится в тесной связи с процессуально-образовательным этапом.

Процессуально - образовательный этап

Его цель заключается в развитии исполнительского мастерства как творческого воплощения знаний, умений и навыков. В связи с этим задачами инструментально-исполнительской подготовки учителя музыки являются овладение теорией и историей инструментального исполнительства, практическое освоение основ исполнительской деятельности (художественное воплощение музыкального образа, проявление технической грамотности, ощущение авторского стиля, творческий подход к интерпретации музыкального произведения, выполнение функций пианиста-исполнителя, концертмейстера); выработка способности свободного включения инструментального исполнительства в занятия с детьми. Являясь ядром инструментально-исполнительской подготовки будущего учителя музыки, данный этап включает в себя последовательность специфических действий, отражающих её исследовательский характер, что представляет собой ещё одно из условий данной подготовки. В эту последовательность входит анализ существующей инструментально-исполнительской действительности, предположение результатов подготовки учителя музыки, постановка цели исполнения произведения и определение путей её осуществления, разработка индивидуальной учебной программы, выбор соответствующих методов и форм достижения цели, реализация их в процессе подготовки. Содержание подготовки на процессуально-образовательном этапе разработанной педагогической технологии включает развитие инструментально-исполнительского мастерства будущего учителя музыки (исполнительских умений, двигательно-технических навыков, передачи художественной идеи произведения) в процессе индивидуального занятия с педагогом, самостоятельной работы, участия в концертах классической музыки, конференциях и семинарах по музыкальному искусству.

Рис. 1 **Структура педагогической технологии инструментально-исполнительской подготовки учителя музыки в вузе**

Контрольно – оценочный этап

Цель этапа - выявление результативности инструментально-исполнительской подготовки учителя музыки в вузе - достигается через решение следующих задач: выявление уровня историко-теоретического освоения инструментального исполнительства; выявление уровня учебно-практических достижений и уровня развития профессиональной рефлексии. Оптимизации данного процесса способствует, как известно, наличие критериально-оценочной базы. В разработанной технологии она представлены в виде когнитивных, личностно-деятельностных и рефлексивных критериев оценки готовности учителя музыки к инструментально-исполнительской деятельности. Данные критерии включают в себя уровень усвоения содержания индивидуальной учебной программы, уровень сформированности инструментально-исполнительских действий и уровень сформированности самооценки индивидуального исполнительского стиля. Контроль и оценка осуществляются в процессе экзамена, зачёта и контрольного прослушивания при помощи проблемно-поисковых, исследовательских методов и методов гуманной педагогики.

Педагогическая технология инструментально-исполнительской подготовки учителя музыки в вузе на основе дидактических принципов русской фортепианной школы прошла успешную апробацию, в результате которой был подтверждён факт повышения эффективности процесса инструментально-исполнительской подготовки учителя музыки в вузе. В ходе исследования развиты основные идеи подготовки учителя музыки к инструментальному исполнительству как виду художественно-творческой деятельности, расширены научные представления о возможности повышении эффективности данного процесса на основе дидактических принципов русской фортепианной школы; найден механизм их реализации благодаря разработке специальной педагогической технологии подготовки и выявлению адекватных критериев ее оценки, акцентирующих внимание на учебной деятельности будущего специалиста, на его социально-личностных и профессиональных качествах, инициативности и ответственности.

Вместе с тем, проведенное исследование продемонстрировало целесообразность продолжения научных поисков в части более детальной разработки методов, конкретизации и теоретического обоснования форм и средств организации процесса инструментально- исполнительской подготовки учителя музыки, что может стать логическим продолжением данного исследования.

This article is about the main aspects of the pedagogical technology of the instrument-performance music teacher training in the university, worked out in 2008 on the basis of the analysis and generalized experience of the Russian Piano School.
The key words: *pedagogical technology, piano school, instrument-performance activity, music teacher training.*

Список литературы

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. М., 1984.111с.
2. Баренбойм Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. Л., 1969. 336с.

3. Гольденвейзер А.Б. О музыкальном искусстве. М, 1975.416с.
4. Гофман И. Фортепианная игра. М, 1961.188с.
5. Коган Г.М. Работа пианиста. М., 1963. 200с.
6. Кременштейн Б.Л. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано. М., 1966.63с.
7. Муцмахер В.И. Совершенствование в процессе обучения игре на фортепиано. М., 1990. 94с.
8. Савшинский С.И. Пианист и его работа. Л., 1961.
9. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство. М., 1965.
10. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. М., 1984. 236с.

Об авторе

Андрианова О.В. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, e-mail: androv2007@yandex.ru.

УДК – 378:681.42

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Н.А. Афанасьева

На основе теоретического анализа определено понятие «информационная компетентность будущего педагога профессионального обучения», обоснована структурная модель. Разработана модель формирования информационной компетентности будущего педагога профессионального обучения.
Ключевые слова: *информационная компетентность будущего педагога профессионального обучения, модель формирования информационной компетентности будущего педагога профессионального обучения*

Понятие «компетентность» и «компетенция» в научных источниках посвященных образованию, изучают, анализируют, обосновывают авторы педагогической науки [1,5]. В своих исследованиях через понятие «компетентность» они выражают смысл процесса обучения, интегрируют характерные признаки и устанавливают связь с различными дидактическими положениями. Несмотря на долгое достаточно полное изучение данного понятия, категориального ряда, сущностного содержания, свойств, экспликация его является весьма важной задачей, поскольку в дидактике оно изменяется, углубляется и выходит на другой (общедидактический, общепедагогический и методологический) уровень [5]. А.В. Хуторской, Л.Н.Хуторская на основе теоретико-содержательного анализа понятия «компетентность» считают, что его «характеризует опытное овладение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. По сути дела, компетенция – некоторое отчужденное, наперед заданное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, а компетентность – уже состоявшееся его личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере» [5, с.14]. В научно-педагогических исследованиях решать задачу экспликации понятий «компетентность» и «компетенция», классификации компетентностей будут еще долгое время, так как понятие – это результат некоторого этапа в развитии наших знаний и представлений о педагогических явлениях в новой парадигме образования.

На основании общего понятия «компетентность», дефиниций понятия «информационная компетентность» (И.А. Зимняя, Е.Я. Коган, А.В. Козырев, П.И. Образцов, Г.К. Селевко, А.Л. Семёнов, О.М. Толстых, С.В. Тришина, А.В. Хуторской и др.) нами сформулировано понятие «информационная компетентность педагога профессионального обучения».

Целью нашего исследования является разработка модели формирования информационной компетентности у будущих педагогов профессионального обучения. Это требует анализа ключевых понятий исследования, в частности таких, как «информационная компетентность будущего педагога профессионального обучения», «структура информационной компетентности».

Информационная компетентность педагога профессионального обучения – это интегративное качество личности, представляющее собой умение, способность и готовность к эффективному решению профессиональных задач, используя информационные технологии в образовательной деятельности.

На основе анализа структуры личности педагога профессионального обучения [2], и государственного образовательного высшего профессионального образования по направлению подготовки «Профессиональное обучение» [4] охарактеризуем структуру информационной компетентности бу-

дущего педагога профессионального обучения.

Компетентность как сложно организованная система в структуре личности педагога профессионального обучения связана с другими структурными компонентами разнообразными связями, «пронизывающими» личность на разных уровнях в зависимости от вида компетентности и ее содержания (компетенций). Подобно всем компонентам структуры личности, информационная компетентность не поддается полностью эмпирической фиксации. Информационная компетентность выступает в качестве новообразования в структуре личности педагога профессионального обучения, которое позволяет ей продуктивно реализовывать свои функции, проявлять свою субъективность, быть успешной в различных ситуациях жизнедеятельности в контексте информационной деятельности и одновременно развивать способность личности к взаимодействию с собой и с окружающим миром. При этом диалогичность рационального и иррационального, социального и индивидуального, саморазвития и взаимодействия с социумом, интроверсии и экстраверсии, личностных мотивов и внешних будет являться определяющей характеристикой информационной компетентности.

Выпускник по направлению подготовки «Профессиональное обучение» должен обладать общекультурными (ОК) и профессиональными (ПК) компетенциями [4]. Следовательно, информационную компетентность педагога профессионального обучения можно структурно представить в виде совокупности двух блоков: «общекультурный» и «профессиональный». Данная структура позволяет выделить компетенции, входящие в состав информационной компетентности личности будущего педагога профессионального обучения. Но для формирования данной компетентности недостаточно знать только перечень компетенции ее составляющих. В роли основной движущей силы для формирования компетентности выступает готовность личности к осуществлению информационной деятельности, решению профессиональных задач, формированию профессиональных качеств. Информационная компетентность будущего педагога профессионального обучения представляет собой не только знания, умения и навыки информационной деятельности, но и включает в себя опыт, который приобрел студент не только в изучаемой, но и в других сферах деятельности.

На рисунке 1 представлена структурная модель информационной компетентности будущего педагога профессионального обучения, разработанная на основе структурной модели индивидуальной компетентности обучаемого [5].

Важнейшим слагаемым информационной компетентности личности будущего педагога является его способность к коммуникациям. Она включает как межличностное общение, так и все виды информационных связей и отношений. Ценности и цели определяют то, каким образом студент адаптируется к новым ситуациям. Ключевым условием развития личности будущего педагога профессионального обучения являются системы компетентностных знаний, умений и навыков, т.е. относящихся к информационной деятельности.

Рис. 1. Структурная модель информационной компетентности будущего педагога профессионального обучения

В структурной модели информационной компетентности в качестве базового элемента представлен собственный опыт личности. В назначении и месте собственного опыта обучаемого состоит отличие процесса формирования компетентности от процесса познания окружающей действительно-

сти. При формировании компетентности одновременно формируется опыт с получением новых знаний. Обучение в опыте создает компетентность [2, с.7].

Таким образом, назначение опыта состоит не только в выполнении деятельности и получении результата, но и в том, чтобы осмыслить их, придать предмету деятельность и ее результату определенный смысл. Испытываемые чувства и переживания будущего педагога профессионального обучения помогают не только оценивать, но и находить собственный смысл процесса и результата деятельности, рефлексировать свой приобретаемый опыт, делать его значимым для себя.

В результате исследования структурной модели информационной компетентности нами была построена модель формирования информационной компетентности будущего педагога профессионального обучения в высшем учебном заведении, представленная на рисунке 2.

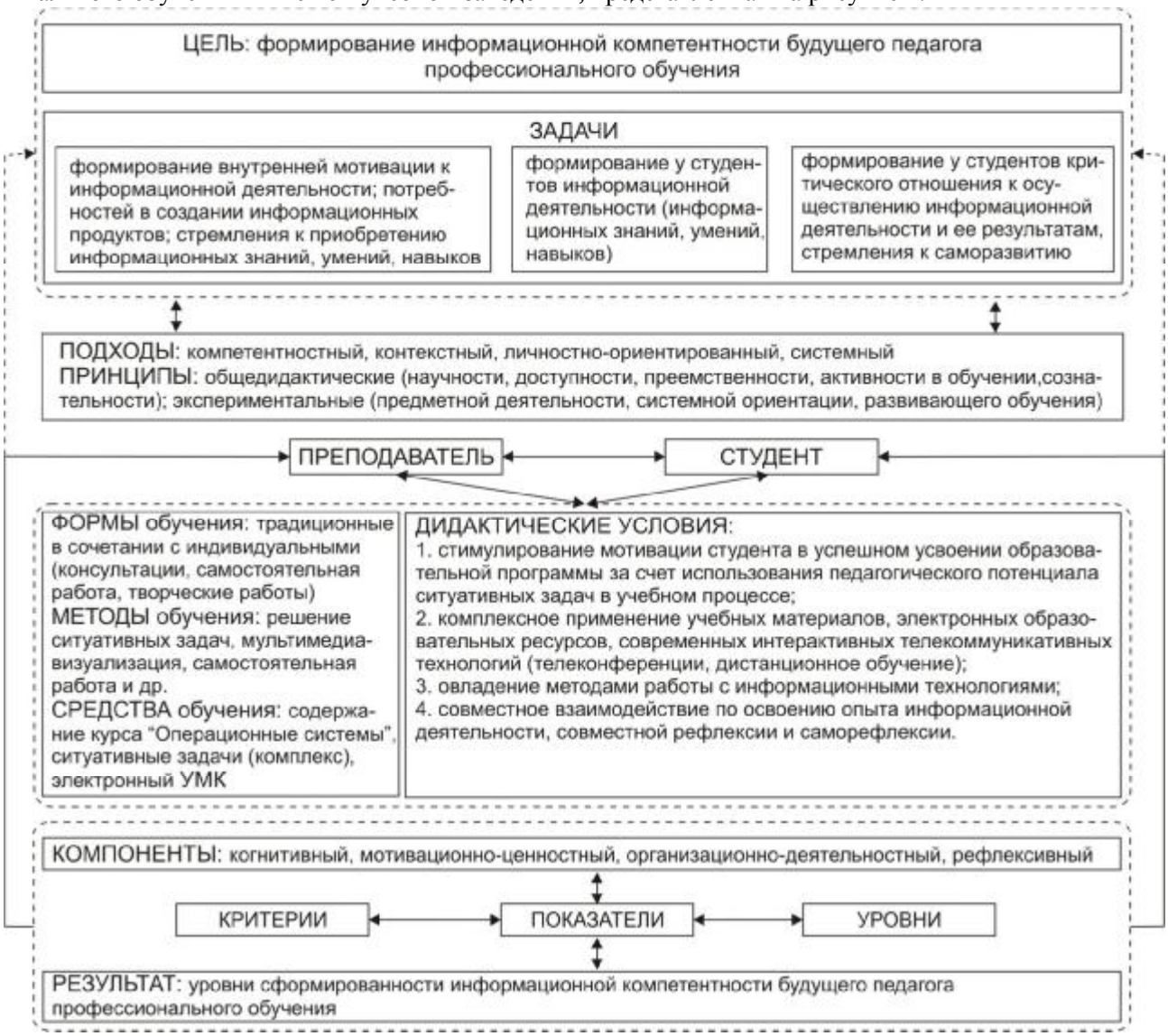


Рис. 2. Модель формирования информационной компетентности будущего педагога профессионального обучения

Структурно-содержательная модель процесса формирования информационной компетентности будущего педагога профессионального обучения состоит из четырех взаимосвязанных блоков: целевого, методологического, деятельностного и результативного.

Целевой блок модели представлен единством цели и задач, комплексное решение которых обеспечивает их достижение. Именно целевой блок создает предпосылки для объединения других блоков в целостное единство, их целенаправленного подбора и развития.

Методологический блок выполняет организационную и содержательную функции. Он представлен выделенными подходами к организации процесса обучения студентов вуза с целью формирования информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения. В представленной модели нами определены наиболее значимые для достижения целевой установки принципы. Субъектами процесса формирования информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в вузе являются преподаватели и студенты, которые решают образова-

тельные задачи в рамках педагогического взаимодействия.

Деятельностный компонент модели отражает содержание, которое должно быть усвоено студентами, а также необходимый для этого методический инструментарий. В процессе формирования информационной компетентности предлагаем использовать в качестве ключевых такие методы обучения, как: решение ситуативных задач, мультимедиа-визуализация, самостоятельная работа.

Результативный компонент предполагает оценку уровня сформированности информационной компетентности будущего педагога профессионального обучения на основе определенных нами критериев и показателей.

Экспериментальная работа показала высокую эффективность разработанной нами модели формирования информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

On the basis of the theoretical analysis a notion of "information competence for a future teacher of professional education" is defined, structural model is explained, the model of information competence formation for future teachers of professional education is made.

***The key words**: information competence, future teacher of professional education, model of formation.*

Список литературы

1. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В.Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. 327 с.
2. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. Симоненко В.Д. М.: Вентана-Граф, 2007. 368 с.
3. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2007. 350 с.
4. ФГОС ВПО по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение (по отраслям). М., 2009, 29 с.
5. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А.А.Орлова. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С.117-137.

Об авторе

Афанасьева Н. А. – ассистент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, nina-pismo@yandex.ru.

УДК –371.12:808 (07)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СФЕРЕ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ РЕФЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.Г. Биба

В статье исследуется проблема подготовки будущих учителей к реализации требований Федеральных государственных стандартов для начальной школы второго поколения. Автором уточняется сущность компетенции будущих учителей в сфере развития учебной рефлексии у младших школьников, которая является одной из базовых характеристик, обеспечивающих становление учебно-познавательной самостоятельности ребенка. В статье раскрываются педагогические условия эффективной подготовки будущих учителей к развитию учебной рефлексии у младших школьников на уровне теоретического моделирования формирования исследуемой компетенции, отбора содержания подготовки и технологии его реализации. Автором обосновывается необходимость применения деятельностного подхода к формированию компетенции будущих учителей в сфере развития учебной рефлексии у младших школьников на всех уровнях профессиональной подготовки в соответствии с этапами статусно-позиционного развития рефлексии.

***Ключевые слова:** учебно-познавательная самостоятельность, учебная рефлексия, профессиональная компетенция, профессиональная рефлексия, деятельностный подход к профессиональной подготовке.*

Одна из основных линий развития современного школьного образования связана с проблемой становления учебно-познавательной самостоятельности детей. В требование Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения для начальной школы включено развитие универсальных учебных действий, обеспечивающих формирование у школьников желания и умения учиться. Анализ содержания данных действий, круг которых определен группой ученых под руководством А. Г. Асмолова, показал, что одной из базовых характеристик ученика, необходимой для становления его учебно-познавательной самостоятельности, является рефлексия. Это подтверждают теоретические и экс-

периментальные исследования развития ребенка как субъекта учебной деятельности Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, И.А. Зимней, Г.А. Цукерман, А.З. Зака и др. Авторы вариативных систем обучения в начальной школе Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. В. Репкин, Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, М. С. Соловейчик и др. считают рефлексию одним из компонентов развития познавательной самостоятельности младшего школьника. Рефлексия рассматривается и как цель, и как важнейшее условие образовательных усилий учащихся и педагога. В научных источниках данный феномен в целом означает осознание человеком собственных характеристик и поведения. Вследствие многогранности теоретического представления о рефлексии до последнего времени все еще нет общепринятой трактовки понятия. С позиций системно-деятельностного подхода к развитию человека Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и др. *рефлексия младшего школьника* определяется как *осознание границы знания и незнания, цели деятельности, способов ее осуществления, результата, ее субъективного смысла, предполагаемых и актуальных трудностей.* Поскольку объектом рефлексии является учебная деятельность, а не внутренний мир ребенка и межличностные отношения, далее употребляется термин «учебная рефлексия».

В сложившейся образовательной ситуации перед учителем начальных классов ставится задача: обеспечить развитие учебной рефлексии у школьников средствами учебного предмета, что отражено в нормативных документах. В Государственном образовательном стандарте профессионального образования третьего поколения среди требований к уровню подготовки будущего учителя начальных классов указывается его компетенция в сфере развития познавательной самостоятельности детей, в том числе и учебной рефлексии. В связи с возросшей потребностью в педагогах, способных реализовать требования стандартов начального образования, одной из значимых составляющих профессиональной подготовки будущего учителя выступает его компетенция в сфере развития учебной рефлексии у младших школьников. Проведенное автором исследование ее состояния у учителей и будущих учителей показало, что реализация указанных требований образования сдерживается недостаточной подготовленностью специалистов. Результаты исследования свидетельствуют о том, что большинство учителей и студентов, во-первых, не осмысливают ценность формирования учебной рефлексии в развитии учебно-познавательной самостоятельности и личности школьников и не рассматривают ее как приоритет обучения, во-вторых, не владеют необходимыми для организации ее развития качествами, теоретическими и практическими знаниями и умениями. Только у 11% учителей и 15% студентов исследуемая компетенция сформирована на достаточно высоком уровне. Вследствие этого, уровень развития учебной рефлексии у младших школьников остается низким, что подтверждают научные исследования Г.А. Цукерман, А.З. Зака, В.П. Новикова и проведенные нами специальные исследования рефлексивных действий учащихся начальных классов. В ходе анализа причин сложившейся ситуации выяснилось, что, во-первых, проблема подготовки будущих учителей к развитию учебной рефлексии у младших школьников недостаточно научно осмыслена. Отдавая должное исследованиям по профессиональному образованию О. А. Абдулиной, С. И. Архангельского, В. А. Сластенина, Ю. Н. Кулюткина, А. К. Марковой, В. А. Якунина, М. М. Левиной, А. А. Вербицкого, Н. В. Кузьминой и др., следует отметить, что в педагогической науке не выработано четкого определения понятия «профессиональная компетенция в сфере развития учебной рефлексии», не определены ее содержание и педагогические условия, способствующие эффективности ее формирования. Возможно, это объясняется тем, что ранее она не являлась специальной задачей профессионального образования. Во-вторых, в течение длительного времени основным ориентиром образовательных стандартов являлись предметные знания и умения школьников, поэтому профессиональный опыт в развитии учебной рефлексии также глубоко не осмыслен. Анализ научных работ В.В. Давыдова, В.И. Слободчикова, А.З. Зака, Г.А. Цукерман, И.А. Зимней, Л.И. Божович, А.К Марковой выявил необходимость конкретизации и систематизации теоретических основ формирования учебной рефлексии у младших школьников средствами предмета. В-третьих, традиционная профессиональная подготовка будущих учителей не обеспечивает эффективное формирование их готовности к развитию учебной рефлексии у учащихся. В силу этого важно выявить сущность исследуемой компетенции и педагогические условия профессионального обучения, позволяющие повысить эффективность ее формирования.

Опираясь на исследования компетентностного подхода к образованию А.В. Хуторского, И.А. Зимней, Э.Ф. Зеера и др. и работы по профессиональному образованию В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова, А.К. Марковой, Н.В. Кузьминой и др., мы разграничиваем понятия о профессиональной компетентности и компетенции. Компетентность в сфере развития учебной рефлексии – профессиональное качество будущего учителя, которое формируется на основе овладения им соответствующей компетенцией. *Компетенция в сфере развития учебной рефлексии* определяется нами как *целостная система ценностных ориентиров в формировании учебной рефлексии, знаний и способов деятельности по ее развитию средствами предмета, которая позволяет педагогу осуществлять деятельность, ори-*

ентированную на развитие учебной рефлексии у младших школьников, достигать положительного результата, реализовать свой личностный потенциал и самосовершенствоваться в данной области. Соответственно, в структуре компетенции выделяются аксиологический, предметный, деятельностный и личностный компоненты. Будущие учителя должны быть убеждены в ценности учебной рефлексии для развития учебно-познавательной самостоятельности младших школьников и их личности, осмысливать формирование учебной рефлексии как средство реализации образовательных стандартов нового поколения. Студентам необходимо знать о сущности учебной рефлексии, ее связях с формированием универсальных учебных действий, критериях, предпосылках, условиях, этапах, методах и средствах ее развития у младших школьников. Данные знания составляют теоретическую основу развития рефлексивных действий детей и позволяют студентам обоснованно осуществлять соответствующую профессиональную деятельность. Будущие учителя также должны владеть системой специальных действий, направленных на а) создание ситуации разрыва в знаниях учащихся и определение ими границы знания и незнания; б) интерпретацию незнания в учебную задачу (цель деятельности); в) определение учениками путей, средств, промежуточных результатов и возможных трудностей решения задачи; г) определение способа действия с учетом условий его применения, осмысление значимости и последовательности его этапов; д) формулировку учениками результатов учебной деятельности, связанных с содержанием учебной задачи и учебными действиями; выяснение ими актуальных трудностей в сфере определения и решения учебной задачи, степени успешности выполнения способа действия, значения деятельности в расширении границы знания и незнания и развития учебной самостоятельности и определение ее перспективных ориентиров; ж) диагностику процесса и результатов осуществления учащимися рефлексивных действий, определение возможных и актуальных профессиональных трудностей и средств их преодоления; з) использование собственного творческого потенциала в развитии учебной рефлексии младших школьников. Среди их личностных качеств особое место занимает *профессиональная рефлексия*, которая определяется в нашем исследовании как *осознание учителем границы собственного знания и незнания, цели, способов и результатов педагогической деятельности, ее субъективного значения, возникающих трудностей и их причин.* Профессиональная рефлексия, во-первых, обеспечивает формирование у студентов собственной профессиональной позиции по отношению к развитию учебной рефлексии, во-вторых, является средством сознательного овладения компетенцией и контроля за данным процессом, в-третьих, позволяет будущим учителям являться образцом субъекта познавательной деятельности для учащихся.

Учитывая неоднозначность проблемы формирования компетентности учителя в процессе его профессиональной подготовки, мы остановились на взглядах В.Я Якунина, Ю.Н. Кулюткина, Н.В. Кузьминой. Эти ученые, и нам близок их взгляд, рассматривают становление профессиональных компетенций в деятельностном ключе, т.е. в процессе осуществления студентами учебно-профессиональной деятельности. Профессиональная педагогическая деятельность, согласно принятому в науке определению, означает деятельность, направленную на реализацию целей образования. В рамках нашего исследования целью является развитие учебной рефлексии младшего школьника. Следовательно, исследуемая компетенция будущего учителя формируется в процессе овладения студентами учебно-профессиональной деятельности в сфере развития рефлексии учащихся. На основе теоретического анализа деятельностного подхода к профессиональному образованию и эмпирического исследования учебно-профессиональной деятельности студентов в сфере развития учебной рефлексии у младших школьников были выделены *педагогические условия* формирования соответствующей компетенции будущего учителя начальных классов.

Формирование компетенции в сфере развития учебной рефлексии у младшего школьника следует рассматривать как специально организованный, систематически осуществляемый, многокомпонентный процесс, который предполагает проектирование соответствующей модели, обеспечивающей системное и целостное представление о нем (рис. 1). Будущие учителя становятся компетентными в результате овладения аксиологическим, предметным, деятельностным и личностным компонентами соответствующей компетенции в процессе их учебно-профессиональной деятельности. Сопоставление структуры педагогической деятельности (подход Н.В. Кузьминой) и исследуемой компетенции выявило соответствие их составляющих: мотивационный компонент профессиональной деятельности соответствуют аксиологическому компоненту компетенции. В ходе формирования мотивационного компонента деятельности студенты осмысливают значимость развития учебной рефлексии у младших школьников и необходимость формирования у себя соответствующей компетенции. В процессе овладения теоретическими основами и способами деятельности в сфере развития рефлексивных действий младших школьников формируются предметный и деятельностный компоненты компетенции. Осуществляя контрольно-оценочные действия в ходе выполнения всех этапов учебно-профессиональной деятельности, будущие учителя сознательно

выполняют и преобразуют ее компоненты и этапы, что стимулирует осуществление профессиональной рефлексии, т.е. будущие учителя овладевают личностным компонентом компетенции.

Рис. 1

Модель формирования профессиональной компетенции в сфере развития учебной рефлексии младшего школьника

Исследование этапов формирования учебно-профессиональной деятельности и рефлексии позволило выделить статусный и позиционный этапы в формировании исследуемой компетенции. Данные этапы соответствуют закономерностям статусно-позиционного развития рефлексивного сознания человека в сфере его деятельности (теория В.И. Слободчикова). На *статусном* этапе студенты ориентируются на выполнение деятельности в сфере формирования учебной рефлексии с точки зрения требования к статусу современного учителя. Они овладевают знаниями, необходимыми для воспроизведения заготовленных образцов действия в сфере развития учебной рефлексии. Осознание границы соответствующего знания и незнания сводится к осмыслению разрыва между тем, что нужно сделать и как это принято делать. Формирование деятельностного компонента заключается в воспроизведении действий, направленных на развитие учебной рефлексии, в стандартных ситуациях с одновременным эмпирическим обобщением в заданных условиях. На этапе контроля и оценки деятельности профессиональная рефлексия формируется в процессе осознания результатов, возможных и актуальных трудностей учебно-профессиональной деятельности в стандартных условиях с позиции их соответствия образцам поведения. На *позиционном* этапе у будущих учителей возникает личная потребность в овладении деятельностью в сфере формирования учебной рефлексии на основе знаний о роли учебной рефлексии в развитии учебно-познавательной самостоятельности и личности школьника. Студенты овладевают теоретическими основами развития учебной рефлексии и определяют собственную позицию по отношению к ее формированию. Осознание границы собственного знания и незнания заключается в определении того, что я знаю и чего я еще не знаю для успешного построения собственной профессиональной деятельности. Формирование деятельностного компонента включает овладение общими способами действия и их реализацию в вариативных условиях формирования учебной рефлексии. На этапе контроля и оценки деятельности объектом профессиональной рефлексии становятся результаты, возможные и актуальные трудности деятельности учителя в нестандартных условиях согласно теоретическим основам формирования учебной рефлексии и собственной профессиональной позиции относительно ее развития.

Из теоретических связей между формированием компетентности в сфере развития учебной рефлексии школьников и деятельностным подходом к подготовке учителя следует необходимость выстраивания содержания подготовки к развитию учебной рефлексии в соответствии с компонентами деятельности в данной сфере. Поэтому мы полагаем, что в отборе содержания следует 1) ориентировать будущих учителей на осмысление роли учебной рефлексии в становлении учебной самостоятельности и личности школьников; 2) обеспечить его проблематизацию, что позволит инициировать рефлексию на границу знания и незнания, цель, способ и результаты деятельности, направленной на овладение компетенцией; 3) устанавливать связи между содержанием рефлексивных действий учащихся на позиционном и статусном этапах развития учебной рефлексии и деятельности учителя; 4) руководствоваться границей знания и незнания студентов и сущностью рефлексивной деятельности на позиционном и статусном этапах ее развития с целью осуществления перехода между этапами формирования компетенции; 5) обеспечить овладение будущими учителями теоретическими знаниями и общими способами действия с целью формирования средств контроля за деятельностью, направленной на развитие учебной рефлексии, и развития собственной профессиональной позиции в данной сфере. Деятельностный подход к формированию компе-

тенции актуализирует необходимость реализации содержания компонентов компетенции в логике учебно-профессиональной деятельности студентов. Соответственно, лекции и практические занятия необходимо строить в форме постановки и решения профессиональной проблемы, при этом эффективность формирования профессиональной компетенции зависит от характера учебно-методических проблем. Как выяснилось в ходе анализа исследований данного вопроса, организация профессионального обучения, когда студенты видят в нем личностный смысл, активизирует их профессиональную деятельность и рефлексию. Поэтому в содержание формирования компетенции следует включать выделенные самими будущими учителями значимые для них проблемы развития учебной рефлексии. Согласно результатам нашего исследования к ним относятся: вопросы разграничения осознания предметного содержания и учебной деятельности, интерпретации предметного содержания с точки зрения определения разрыва в знаниях школьников и алгоритма действия, моделирования совместной деятельности с целью осознания границы знания и незнания, способа действия, отбора средств, которые направлены на решение задачи и инициации учебной рефлексии на каждом этапе урока. Безусловно, в силу недостаточного опыта будущие учителя не представляют всех актуальных проблем формирования рефлексии школьников. Поэтому требуется создание искусственных педагогических ситуаций, анализ и обсуждение которых студентами позволяют осознать актуальные проблемы развития учебной рефлексии и одновременно способствуют развитию их профессиональной рефлексии. Содержание самостоятельной работы будущих учителей в сфере овладения исследуемой компетенцией также следует организовывать в соответствии с этапами учебно-профессиональной деятельности: выделять мотивационно-целевую часть, задания которой ориентируют студентов на осознание границы профессионального знания и незнания и цели самостоятельной работы, проективную часть, которая содержит задания на определение шагов и средств для достижения цели, исполнительскую часть, включающую средства регуляции и контроля самостоятельной деятельности, и часть итоговой оценки деятельности, направленной на осмысление ее результатов и субъективного смысла выполненной работы.

На наш взгляд, реализация деятельностного подхода в формировании исследуемой компетенции требует создания вариативности условий учебно-профессиональной деятельности студентов. Вариативность означает свободу педагогической деятельности, а ее отсутствие ведет к тому, что у будущего учителя не возникает потребности осмыслить собственную деятельность по формированию учебной рефлексии на этапе постановки ее целей, выбора оптимальных путей их достижения, планирования процесса обучения, осознания его итогов, т.е. нет стимула к осуществлению профессиональной рефлексии. В контексте формирования исследуемой компетенции свобода деятельности предполагает определение будущими учителями ее условий с разных позиций: этапа развития рефлексии младших школьников, их возможности и потребности в осуществлении рефлексивных действий, специфики образовательной системы, возможности предметного содержания в инициировании рефлексии учащихся. Данное условие согласуется с особенностями работы школы по вариативным программам и учебно-методическим комплектам. Каждая система имеет определенные особенности, которые влияют на методику организации обучения, свои положительные характеристики и недостатки. Чтобы построить урок, ориентированный на развитие рефлексии, будущим учителям недостаточно копировать усвоенные знания и действия в новых педагогических ситуациях, их требуется интерпретировать. В ситуации школьной педагогической практики (многообразие учебных пособий, часто используемых в одном и том же классе, и наличие нерешенных методических проблем развития рефлексивных действий средствами предмета) студенты непосредственно сталкиваются с необходимостью осмысления собственной деятельности и границы методического знания и незнания. Вариативность формирования учебной рефлексии позволяет будущим учителям сформировать собственное мнение по данной проблеме, определить личные потребности в овладении соответствующей компетенцией, совершенствовать соответствующие способы профессионального действия. С другой стороны, владение профессиональной компетенцией в сфере развития рефлексии школьников не обеспечивается только вариативностью ее условий. Специалисту требуется осмыслить основания развития учебной рефлексии и знать образцы профессиональных действий, чтобы иметь средство контроля собственной деятельности. Поэтому будущие учителя должны сначала освоить репродуктивную деятельность в сфере развития учебной рефлексии, а потом ее творческие формы. Данный процесс согласуется с выделенными этапами статусно-позиционного формирования профессиональной компетенции.

В теории и практике подготовки учителя установлено, что эффективность формирования учебно-профессиональной деятельности, направленной на развитие рефлексивных действий учащихся, зависит от взаимодействия ее участников. Остается открытым вопрос о форме данного взаимодействия. На наш взгляд, овладение компетенцией в сфере развития учебной рефлексии должно осуществляется в условиях сотрудничества, активизирующего рефлексивное осмысление студентами компонентов и эта-

пов учебно-профессиональной деятельности. Такое сотрудничество рассматривается нами на двух уровнях. Во-первых, будущие учителя должны включать в состав ориентиров профессиональной деятельности позицию учащихся по отношению к развитию рефлексии. Студентов следует ориентировать на анализ реакции учеников на инициирующие действия учителя на этапе создания разрыва в их знаниях, предположения возможных трудностей, непосредственно в процессе совместной деятельности и после ее осуществления и учет их в моделировании развития учебной рефлексии. Результаты анализа позиции учеников являются одним из ориентиров построения профессиональной деятельности будущих учителей и критериев оценки ее эффективности. Во-вторых, учебно-профессиональная деятельность студентов в сфере развития рефлексии школьников должна строиться в форме сотрудничества, когда их действия становятся предметом осмысления для каждого, но с общих для всех позиций. Для этого будущие учителя должны включаться в совместное обсуждение всех ее этапов. В этом процессе важную роль играет преподаватель, который не стимулирует воспроизведение профессиональных знаний или копирования соответствующих действий, а инициирует обсуждение профессиональной проблемы, ее решение, рефлексию способа профессионального действия и анализ его результата.

Реализация содержания на каждом этапе формирования компетенции в сфере развития учебной рефлексии у младших школьников в логике деятельностного подхода требует использования специальной технологии обучения будущих учителей, построенной на принципе функциональности. Исходя из современного его понимания (М.Я. Виленский, М.М. Левина, А.А. Штец), профессиональная подготовка должна обеспечить формирование у будущих педагогов готовности успешно осуществлять профессиональную деятельность, совершенствовать ее в измененных условиях и развиваться профессионально. На наш взгляд, из определения следует, что функциональная модель позволяет реализовать условие определения студентами границы знания и незнания и собственной позиции в данной сфере, вариативности учебно-профессиональной деятельности, организации учебного процесса на принципах сотрудничества, активизирующего рефлексивные действия будущих учителей. В рамках данной статьи ограничимся указанием методов, позволяющих эффективно использовать указанную технологию в профессиональной подготовке студентов к развитию учебной рефлексии у младших школьников. К ним относятся: проблемный метод, моделирование, метод алгоритмизации, метод предметно-деятельностного анализа, метод интерпретации (ролевая игра), лабораторно-практические методы. Наиболее рациональными средствами применения данных методов следует считать: модернизированную программу нормативного курса по методике преподавания предмета, программу спецкурса по теории и методике формирования учебной рефлексии, планы деятельности преподавателя с методическими комментариями к основным этапам формирования компетенции студентов, направленные на развитие их рефлексии; учебное пособие для студентов, включающее комплекс специально разработанных методических задач по проблеме развития учебной рефлексии, нацеленных на формирование у будущих учителей соответствующих способов действий; планы-задания для самостоятельной работы студентов на каждом этапе формирования исследуемой компетентности, коррелирующие с этапами учебно-профессиональной деятельности; рефлексивные схемы предметного содержания школьной программы, устанавливающие системные связи между изучаемыми понятиями и явлениями, и планы анализа предметно-рефлексивного и деятельностно-рефлексивного содержания программ и учебников для начальных классов, оказывающие помощь будущим учителям в определении разрыва в знаниях учащихся и возможностей инициации учебной рефлексии на уроке; рефлексивные схемы профессионального содержания, устанавливающие связи между теоретическими и практическими знаниями студентов в сфере развития рефлексивных действий учащихся, необходимые для осмысления будущими учителями разрыва в собственных знаниях и сознательного осуществления учебно-профессиональной деятельности; алгоритмы общих способов действия учителя по формированию учебной рефлексии на каждом этапе деятельности учащихся, и планы анализа соответствующей профессиональной деятельности; задания по педагогической практике в сфере проблемы развития учебной рефлексии, дневники наблюдений будущих учителей за развитием соответствующей профессиональной компетентности и программа самодиагностики ее уровня.

Для проверки эффективности выделенных условий было проведено опытно-экспериментальное исследование формирования компетенции будущих учителей начальных классов в сфере развития учебной рефлексии у младших школьников. Результаты исследования показали, что повышение эффективности формирования данной компетенции возможно, если:

- учебный процесс строится с опорой на обобщенную дидактическую модель формирования профессиональной компетенции, которая базируется на системно-деятельностном подходе к педагогическому образованию и раскрывает структуру, содержание и логику формирования компетенции на основе деятельностного подхода к подготовке будущего учителя в соответствии со статусно-

позиционным развитием рефлексии человека;

- комплекс профессиональных аксиологических установок, качеств, знаний и умений студентов, обеспечивающих становление компетенции в сфере развития учебной рефлексии младших школьников, коррелирует с компонентами профессиональной деятельности будущего учителя в сфере развития учащихся средствами предмета и их содержанием на позиционном и статусном этапах ее развития;

- технологическим обеспечением формирования профессиональной компетенции будущего учителя начальных классов в сфере развития учебной рефлексии у младших школьников является использование функциональной технологии реализации содержания в логике учебно-профессиональной деятельности студентов, предполагающей вариативность ее условий и организацию обучения в форме сотрудничества, активизирующего рефлексивное осмысление компонентов и этапов данной деятельности.

The article investigates the problem of future teachers' training to realization of the new Federal state primary school education standards. The author analyzes the content of future teachers' competence in the sphere of primary schoolchildren learning reflection development which is one of the base pupils' characteristics providing their self-learning ability development. The article describes pedagogical conditions of the effective teachers' training to primary schoolchildren learning reflection development at levels of theoretical model of the competence forming, the training content and technology of its realization. The author proves the necessity of using activity approach to the competence forming at all levels of the professional training according to the steps of the status and position reflection development.
The key words: *self-learning ability, learning reflection, professional competence, activity approach to the professional training, professional reflection.*

Об авторах

Биба А. Г. – кандидат педагогических наук, доцент Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского.

УДК –378.147.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ДИЗАЙН-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.А. Васильева

В статье рассмотрен дизайн-подход к обучению будущих педагогов в процессе дизайн-технологической деятельности. В процессе дизайн-технологической деятельности актуальным становится термин «профессиональная компетентность». Формирование профессиональной компетентности у будущих педагогов в процессе дизайн-технологической деятельности является важной составляющей для развития творческой личности. Компетентность – это не только наличие знаний, способностей и опыта, но и умение распорядиться ими в ходе реализации деятельности.
Ключевые слова: *профессиональная компетентность, профессиональная подготовка, дизайн-технологическая деятельность, проект-портфолио.*

В настоящее время центральным понятием в профессиональном образовании актуальным становится термин «профессиональная компетентность». Многие исследователи дают различные определения компетентности, но все они объединены специфическими признаками этого феномена. Во-первых, профессиональная компетентность рассматривается в контексте таких понятий, как знания и умения; во-вторых, в качестве основных критериев этого понятия выступают личностные качества и ценностные ориентации.

Профессиональная подготовка будущих педагогов к дизайн-технологической деятельности приобретает особую значимость. Будущие педагоги должны не только уметь проектировать и изготавливать высококачественные изделия, владеть навыками проектирования (навыками дизайна) и навыками изготовления на основе дизайна, но и иметь учебно-методическую подготовку к дизайн-технологической деятельности с использованием компьютерных технологий для создания проекта (портфолио), как средство формирования профессиональной компетентности, профессиональной готовности к будущей профессии.

Дизайн-подход к обучению, представленный в исследовании основан на гуманизации процесса обучения, содержанием которого является процесс дизайн-технологической деятельности, создающий условия для развития творческой личности.

Профессиональная подготовка к дизайн-технологической деятельности будущих педагогов в современных условиях становится более актуальной, в связи с высокими темпами развития технологии, научно-технического прогресса, формирования проектной культуры, компьютеризации процесса обучения.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что понятие *«дизайн-*

технологическая деятельность» появилось с началом разработки концепции дизайна в рамках технологического образования школьников, интегративной основой которого является алгоритм преобразовательной деятельности (или процесс дизайна), включающий в себя два основных компонента – процесс проектирования и процесс изготовления [7, с. 14].

С нашей точки зрения, дизайн-технологическая деятельность – это, в первую очередь, проектная деятельность, направленная на преобразование окружающего человека мира. Как подчеркивает Арефьева О.В., «сначала преобразование происходит в воображении дизайнера, затем реализуется в проекте, который выполняется графическим языком или в макете» [1].

Большинство исследователей рассматривают деятельность дизайнера как сложный синтез творческого труда художника, конструктора, изобретателя [1, 2, 4]. Она направлена на разработку и проектирование предметно-пространственной среды, окружающей человека. Следовательно, дизайн-технологическая деятельность – творческая деятельность, основу которой составляет проектирование и ее результатом являются дизайнерские изделия, удовлетворяющие потребность конкретных потребителей. Как и любая деятельность, дизайн-технологическая деятельность представляет собой взаимосвязь таких компонентов как потребности, мотивы, цели и задачи, соотносимые с ними планы действий и операций, оценка их эффективности. Структура дизайн-технологической деятельности представлена на рисунке 1.

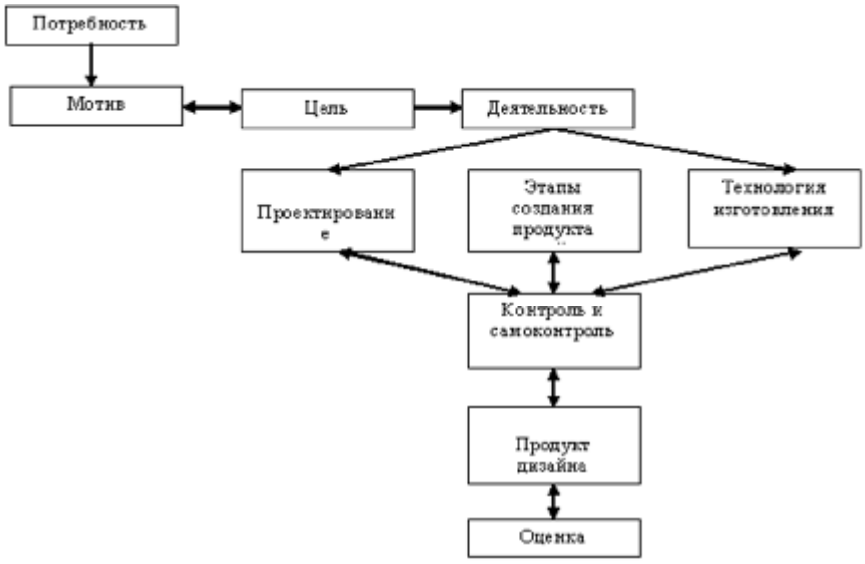


Рис. 1. Структура дизайн-технологической деятельности

По нашему мнению, обучать студентов интегративному проектированию и изготовлению одежды необходимо на основе промышленного художественного проектирования [6, с. 8] и учебного творческого проекта (по В.Д. Симоненко) [8, с. 144]. Промышленное проектирование состоит из пяти стадий: техническое задание; техническое предложение; эскизный проект; технический проект; рабочее проектирование. Учебный творческий проект включает три этапа: исследовательско-поисковый, расчетно-технологический и экспертно-оценочный [8, с. 159]. Содержание этапов творческого проектирования состоит из следующих пяти исследований: выявление конкретной потребности; выявление традиций, истории, тенденций; разработка эскизного проекта; выработка идей, вариантов, альтернатив; анализ и синтез идей, выбор оптимального варианта. Модель одежды в процессе проектирования и изготовления проходит через фазы развития: от эскиза до образца-эталона. Важно не только изготовить изделие, но и продемонстрировать его, дать адекватную оценку деятельности. Одежда рассматривается нами, как предмет дизайна в неразрывной связи с внешним образом индивидуального потребителя, которая образуется и воспринимается в системе «человек-одежда». «Под индивидуальным потребителем понимается каждый индивидуум из всего контингента потребителей, как одежды массового производства, так и изделий, изготовленных по заказам» [6, с. 4].

Таким образом, на основе проделанного теоретического и эмпирического анализа существующих подходов, понятие «дизайн-технологическая деятельность» рассматривается нами с одной стороны, как процесс, основанный на проектном методе, направленном на создание обучающей среды для ускоренного развития и приобретения навыков проектирования и изготовления дизайнерских изделий у будущих педагогов, а с другой стороны, как инструмент коммуникации и развития личности

будущего педагога в мотивационном достижении сознательно поставленной цели по созданию предмета дизайна. По итогам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что дизайн-технологическая деятельность является творческой, проектной деятельностью и ее результатом являются предметы дизайна, удовлетворяющие вкусы и предпочтения конкретных потребителей.

Дизайн-технологическая деятельность – это основа, на которой и благодаря которой происходит развитие личности будущего педагога профессионального обучения в области дизайна. Являясь творческим видом деятельности, она обеспечивает неуклонный рост и совершенствование профессионального мастерства обучаемых. Эффективность дизайн-технологической деятельности зависит от ряда факторов – четко сформулированных целей, прогнозирования результата, планирования и организации предстоящих операций и действий, их благоприятных условий и творческих способов проектирования и разработки продуктов дизайна.

На основании изложенного можно сделать вывод, что в педагогической науке и практике широко используются понятия «компетентность» и «компетенция».

Мы, как и большинство ученых [3; 5; 9], различаем эти понятия. С нашей точки зрения, компетентность представляет собой глобальную, интегративную характеристику личности, а компетенция служит для обозначения конкретной характеристики, некоторого из качеств подготовки выпускника, результата образования. Понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что» (см. табл. 1).

Таблица 1.

Основные характеристики понятий «компетентность» и «компетенция»

Компетенция	Компетентность
1. Способность найти ориентированную основу действий, процедуру (знание +действие), необходимую для разрешения проблемы в конкретной ситуации. 2. Круг проблем, сфере деятельности, в которой человек обладает знанием, опытом и ценностями.	1. Владение, обладание соответствующей компетенцией, включающей личностное отношение к ней и предмету деятельности (компетенция в действии). 2. Качество или характеристика личности, обладающей соответствующими знаниями и способностями, позволяющей ей решать, выносить суждения в определенной области, эффективно действовать в ней и добиваться совместного результата.

Как видим, эти понятия имеют сходство: круг способностей, который определяет ответственность личности, ее знания, опыт и умения, возможность реализации своих полномочий. Однако, термин «компетентность» шире, чем термин «компетенция».

С нашей точки зрения, компетентность – это способность субъекта действовать адекватно, сообразно условиям ситуации, в направлении получения значимых, имеющих определенную ценность результатов. Компетентность – это не только наличие знаний, способностей и опыта, но и умение распорядиться ими в ходе реализации деятельности.

Опираясь на теоретические исследования [5; 9] можно сделать вывод, что компетентность обеспечивает:

- Возможность эффективно и адекватно использовать природные и приобретенные способности в профессиональной деятельности;
- возможность интегрированного сочетания и непрерывного совершенствования знаний, умений и навыков, необходимых для работы по специальности;
- возможность самостоятельной постановки, анализа и разрешения профессиональных проблем;
- возможность эффективной межличностной коммуникации в профессиональной и социальной сферах;
- возможность быстро и эффективно адаптироваться в условиях многофакторной и динамично изменяющейся жизненной и профессиональной среды.

По нашему мнению, в определении понятия «компетенция» могут быть включены три составляющие:

1. Когнитивная (знание, понимание).
2. Деятельностная (практическое и оперативное применение знаний).
3. Ценностная (ценности как органическая часть способа восприятия к жизни с другими в социальном контексте).

Таким образом, в результате образовательного процесса у будущих педагогов профессионального обучения в области дизайна должны быть сформулированы профессиональные компетенции, позволяющие им успешно выполнять педагогические задачи и творчески подходить к дизайн-технологической деятельности, эффективно взаимодействовать с обучаемыми. Эти компетенции мы относим к ценностной социально-профессиональной компетентности педагога профессионального обучения в области дизайна.

В исследовании мы исходим из того, что наряду с социальной частью ценностной социально-

профессиональной компетентности в ней представлена и деятельностная, то есть собственно дизайн-технологическая деятельность, основанная на системных междисциплинарных структурированных знаниях, множестве разноуровневых умений, например, умений проектировать, диагностировать, исследовать, рассчитывать, конструировать.

Следовательно, уровень профессиональной компетентности будущего педагога характеризуется адекватностью выполнения дизайн-технологической деятельности, умением решать профессиональные задачи.

Исследователи Ю.М. Бундина, И.Я. Зимняя, [3; 5] отмечают, что компетентность всегда проявляется в деятельности. «Природа компетентности такова, что она может проявляться в органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личной заинтересованности в виде деятельности. Важной особенностью профессиональной компетентности является то, что компетентность реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее» [3, с. 96].

Итак, в полном объеме профессиональная компетентность может проявляться лишь у работающего специалиста. Но ее предпосылки и отдельные качества формируются уже в период обучения в вузе.

This article describes a design approach for training of future teachers in the process of design and technological activity. In the course of design technological activity a term «professional competence» becomes actual. Formation of professional competence in the course of design technological activity is an important component for development of the creative personality of teachers. Competence is not only presence of knowledge, abilities and experience, but also ability to dispose them during activity realization.
The key words: *professional competence, professional training, design and technological activity, project portfolio.*

Список литературы

1. Арефьева О.В. Профессиональная подготовка студентов-дизайнеров в процессе обучения компьютерной графике: Автореф. дис. … канд. пед. наук, Магнитогорск, 2007.
2. Аристова У.В. Моделирование системы профессиональной подготовки дизайнера в вузе: Автореф. дис. … док. пед. наук, Москва, 2007.
3. Бундина Ю.М. Формирование профессиональной компетентности студентов-дизайнеров как аксиологическая проблема // Вестник ОГУ, № 6, 2006. С. 92 - 97.
4. Вилкова А.А. Формирование компетентности в процессе обучения живописи у специалиста-дизайнера в вузе: Автореф. дис. … канд. пед. наук: Ульяновск, 2007.
5. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность // Высшее образование сегодня. 2005 № 11, С. 11 - 20.
6. Медведева Т.В. Художественное конструирование одежды: Учебное пособие. М.: ФОРУМ: ИНФРАМ, 2003. 480 с.
7. Павлова М.Б., Питт Дж. Образовательная область технология: Теоретические подходы и методические рекомендации. Йорк: Технологическое и предпринимательское образование в России, 1997.
8. Симоненко В.Д. Обучение учащихся V-XI классов проектной деятельности. Монография - М.: Вентана Граф, 2005. 212 с.
9. Сластенин В.А. Субъектно-деятельностный подход в непрерывном педагогическом образовании // Непрерывное педагогическое образование. № 1 1999 С. 4-11.

Об авторе

Васильева О.А. - старший преподаватель Брянского государственного университета имени И.Г. Петровского, Volza@yandex.ru.

УДК –378.1.

ФОРМИРОВАНИЕ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ 9-Х КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Н.В.Голыго

Статья посвящена проблемам организации предпрофильной подготовки учащихся основной школы с использованием компетентностного подхода, формирования допрофессиональной компетентности учащихся 9-х классов. Одной из важнейших частей предпрофильной подготовки являются элективные курсы, на которых организуется квазипрофессиональная деятельность. В статье представлены основные моменты организации обучения школьников на данных курсах, а также результаты диагностики сформированности допрофессиональной компетентности.
Ключевые слова: *компетентность, компетентностный подход в образовании, предпрофильная подготовка, элективные курсы, допрофессиональная компетентность.*

Современное состояние российского образования характеризуется высоким уровнем инновационной деятельности, появлением большого количества новых образовательных технологий и программ. В настоящее время переосмысливаются философские основания образования, его стратегические направления, общие целевые установки, а также методы и средства их достижения. Необходимость такого переосмысления обусловлена экономическим и социальным развитием современного общества, тем, что индустриальное общество вошло в постиндустриальную эпоху.

Указанные направления совершенствования образования находят отражения в исследованиях, посвященных модернизации общего образования. Так, Т.Г.Камышанова говоря о требованиях к выпускнику современной школы, отмечает, что он должен обладать не только знаниями, а и уметь решать проблемы, требующие анализа предложенной ситуации. Так же он должен уметь принимать решения при выборе из чётко определённых альтернатив, уметь интегрировать знания, владеть универсальными способами деятельности, применимыми в различных ситуациях, уметь работать в группе, обладать экологической грамотностью [4, с. 4]. Названные требования в определенной мере обусловлены и тем, что, как отмечает М.В. Ретивых, профилизация обучения на старшей ступени общего образования ставит выпускника основной школы перед необходимостью совершения ответственного выбора — предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления собственной деятельности [10, с. 20]. Правильно выбранная область профессиональной деятельности способствует формированию гармоничной личности, реализации ее творческого потенциала, а также процессу социальной адаптации. В связи с этим становится актуальной организация в 8-9 классах предпрофильной подготовки. Согласно Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования, это система педагогической, психологической, информационной и организационной поддержки учащихся основной школы, содействующей их профессиональному самоопределению по завершению основного общего образования - направления продолжения обучения в профильных классах старшей ступени, учреждениях начального и среднего профессионального образования [6, с. 7].

Анализ перечисленных выше представлений показывает, что в формировании профессиональных намерений учащихся важная роль отводится предпрофильной подготовке как целенаправленной деятельности по оказанию помощи в профессиональном самоопределении в соответствии с личными склонностями, интересами, способностями и одновременно с социальными потребностями.

Смысл предпрофильного обучения заключается в развитии у обучаемых способности решать проблемы, имеющие социальное и личностное значение, на основе освоения культуры общества, элементом которой является и собственный опыт учащихся.

Дидактической основой предпрофильного обучения является компетентностный подход, важной характеристикой которого является представление о том, что знания человека выступают потенциалом, научно-практическим багажом, которым он располагает, но привести их в действие могут лишь дополнительные факторы. И определяющим фактором является компетентность. Понятия «компетентность» и «компетенция» в мировой образовательной практике в последние годы используются в качестве узловых при определении цели и результатов образования. В работе Шишова С.Е, Кальней В.А, посвященной мониторингу качества образования в школе, компетентность определяется как общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению [15, с. 27]. Для проявления компетентности важны субъективная значимость поставленных задач и заинтересованность индивида в решении проблемы [15, с. 30]. Таким образом, можно заключить, что компетентность – это не только наличие знаний и опыта, но и умение распорядиться ими в ходе реализации своих полномочий. Для нашего исследования важна следующая характеристика компетентности: это деятельностная категория, т.е. она проявляется только в определенной деятельности, причем значительную роль в проявлении компетентности играют контекст и конкретная ситуация (в одной и той же сфере деятельности, но в разных обстоятельствах человек может проявить или не проявить свою компетентность).

Важно различать понятия компетентность и компетенция. В педагогическом словаре компетенция (от латинского *competentia* — «соответствие, соразмерность») трактуется как круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает знаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней [5, с. 93].

Но, как следует из трактовки компетентности как состоявшегося качества личности, формирование конкретных компетенций не всегда ведет к компетентности как способности самостоятельно действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных проблем. Как качество личности компетентность формируется как следствие отношений, складывающихся в деятельности, чаще всего

в деятельности, подобной (квази) профессиональной. В школьном возрасте рано говорить о профессиональной компетентности в силу недостаточности у учащихся знаний и умений, применяемых в различных профессиях. Мы полагаем, что в квазипрофессиональной деятельности проявляется не профессиональная, а допрофессиональная компетентность.

Допрофессиональная компетентность рассматривается современными учёными [4, 7] как уровень образованности выпускника общеобразовательной школы, достаточный для получения профессионального образования.

В педагогической теории и практике, хотя и осознается потребность в разработке методов и условий формирования допрофессиональной компетентности учащихся 9-х классов, ответственного выбора профессии в процессе освоения элективных курсов, число фундаментальных исследований, посвященных поискам путей ее решения, незначительно.

Мы согласны с точкой зрения Бочкова М.П, отмечающего, что формированию осознанного, ответственного выбора профессии учащимися 9-х классов в процессе освоения элективных курсов учителя не уделяют должного внимания [1, с. 3]. Считаем, что причиной этого является недостаточная разработанность теоретических и методических основ этого процесса в условиях общеобразовательного учебного заведения.

Исследования, проведённые отечественными педагогами и психологами, раскрывают некоторые аспекты формирования допрофессиональной компетентности старшеклассника: вопросы социально-психологической адаптации личности в школе и вузе, готовность выпускника к продолжению образования, взаимосвязь и взаимозависимость учебной деятельности первокурсников с их школьной подготовкой, структуру и организацию допрофессиональной подготовки в инновационных учебных учреждениях, трудовую подготовку старшеклассников к будущей профессиональной деятельности.

Педагогами осознаётся важность формирования допрофессиональной компетентности старшеклассников как уровня образованности, как одного из важнейших показателей результативности школьного образования. Вместе с тем, остается неисследованным процесс формирования допрофессиональной компетентности выпускников основной школы. Не исследованы дидактические условия, обеспечивающие эффективность этого процесса, что затрудняет разработку конкретных технологий обучения и их внедрение в практику работы школ.

Основу гипотезы нашего исследования составили предположения о том, что формирование допрофессиональной компетентности учащихся 9-х классов средствами элективных курсов будет осуществляться эффективно, если:

- будут уточнены понятия «компетентность» и «компетенция» относительно к общему образованию, раскрыто понятие «допрофессиональная компетентность» учащихся;
- разработана модель формирования допрофессиональной компетентности учащихся 9-х классов в процессе освоения элективных курсов, на основании которой будет осуществляться обучение учащихся;
- выявлены и обоснованы педагогические условия формирования допрофессиональной компетентности учащихся 9-х классов в процессе освоения элективных курсов;
- разработан и применяется комплекс элективных курсов, содержание которых формируется в единстве содержательной и процессуальной стороны процесса обучения, освоение их содержания организуется как квазипрофессиональная деятельность по решению задач.

Основываясь на психолого-педагогических исследованиях, мы рассматриваем допрофессиональную компетентность учащихся 9-х классов как личностное качество учащегося, которое обеспечивает способность и готовность к профессиональному самоопределению, рассматриваемое нами как результат образовательной деятельности учащихся, овладевающих профессиональным опытом, развивающих в себе способность к решению профессиональных задач. Данное качество, основанное на потребности, осведомленности, внутриличностном отношении к окружающему, обеспечивает способность и готовность к деятельности, обладающей познавательным и преобразовательным характером.

Допрофессиональная компетентность учащегося 9-го класса является «ступенькой» к профессиональной компетентности будущего специалиста и, следовательно, содержание этого понятия целесообразно определять с использованием понятия «готовность к профессиональной деятельности». Важными ее составляющими должны быть не только допрофессиональные знания и умения определенного содержания и уровня, но и определенные качества личности, означающие готовность к будущей профессиональной деятельности. Таким образом, понятие «допрофессиональная компетентность учащегося 9-го класса общеобразовательной школы» можно определить как модель социального заказа общества, обращенного к общему образованию.

Сформированность допрофессиональной компетентности, определяя выбор будущего профи-

ля обучения и профессии, является результатом процесса профессионального самоопределения школьников.

Задача школы создавать условия для формирования у выпускников допрофессиональной компетентности, т.е. таких качеств личности, которые позволят решать многие проблемы и задачи повседневной жизни в различных ситуациях; они надпредметны и междисциплинарны.

Формирование допрофессиональной компетентности требует создания определенных учебных ситуаций, которые могут быть реализованы в специальных учебных средах, позволяющих преподавателю моделировать и осуществлять эффективный контроль за деятельностью обучаемого в модельной среде. Мы согласны с мнением М.В. Ретивых, который считает, что сформировать полноценный адекватный образ «Я», обучить учащихся научно обоснованному анализу профессиональной деятельности, основам профессионального самоопределения, методике самооценки, готовности к этому определению можно только в специально организованном, управляемом процессе с помощью подготовленных специалистов [10, с. 21]. Этому может способствовать использование элективных курсов предпрофильной подготовки, которые включают элементы самостоятельной деятельности ученика, позволяют формировать у учащихся 9-х классов опыт самостоятельного решения познавательных, квазипрофессиональных и других задач, составляющих содержание образования. Результатом деятельности учащихся на курсах по выбору выступает допрофессиональная компетентность – уровень образованности ученика основной школы, достаточный для профессионального самоопределения и продолжения обучения в профильных классах и определенной сфере профессионального образования.

Реализация в предпрофильных классах элективных профессионально ориентационных курсов преследует своей целью подготовку учащегося к ситуациям выбора направления дальнейшего образования. Они могут рассматриваться и как инструмент внутрипрофильной дифференциации, и как средство компенсации профильной однонаправленности; как курсы, способствующие расширению мировоззренческих представлений учащихся [16].

Ценность курсов такого вида заключается в возможности осуществления профессиональных проб учащимися, самостоятельного выбора профиля своего дальнейшего обучения, формирования готовности нести ответственность за сделанный выбор. При организации элективных курсов осуществляется целенаправленная, опережающая работа по развитию у школьников способности ответственного принятия решения, освоения им поля возможностей и ответственности. Данные курсы должны знакомить учащихся с комплексными проблемами и задачами, требующими синтеза знаний по ряду предметов, и способами их решения в различных профессиональных сферах.

Элективные курсы могут выполнить еще одну важную функцию – явиться полигоном для создания и экспериментальной проверки нового поколения учебных материалов.

По нашему мнению, внедрение предпрофильной подготовки, а именно элективных курсов, в образовательный процесс, с одной стороны, будет способствовать более эффективной подготовке воспитанников к сознательному выбору своей будущей профессиональной деятельности, формированию допрофессиональной компетентности учащихся, а с другой – будет являться условием быстрого профессионального переориентирования в динамичном постиндустриальном обществе.

Элективные курсы в 9-м классе являются пропедевтическими и содействуют в приобретении личностного опыта в выборе собственного содержания образования. Чаще всего элективные курсы решают следующие задачи [6, с. 10]:

§ реализация индивидуализации обучения, удовлетворение образовательных потребностей школьников;

§ создание условий для того, чтобы ученик утвердился в сделанном им выборе направления дальнейшего обучения, связанного с определенным видом профессиональной деятельности, или отказался от него;

§ помощь старшекласснику, совершившему первоначальный выбор образовательной области для более тщательного изучения, увидеть многообразие видов деятельности, связанных с ней;

Элективные курсы должны обладать следующими характеристиками, систематизированными в работе П.В. Матюхиной [8, с. 75]: избыточность (возможность выбора); вариативность (разные профили); краткосрочность (возможность попробовать себя в разных направлениях); оригинальность содержания (не повторять базовые знания); не стандартизированность (творчество учителя); распредмеченность (знакомство со специфичными способами действия), т.е. ученик должен приобрести

умения (компетенции), которые позволят ему быть успешным на следующей степени обучения; инициативность (учитель должен помнить, что его курс выбран инициативно, а значит, отрицательной оценки быть не должно), к тому же ученик может отказаться от выбранного курса, поняв, что это не его профиль, или вообще не выбирать курсы, если он уже выбрал профиль своей будущей профессиональной деятельности; накопительность (оценка достижений ученика в прохождении курсов: «зачет», отзыв, рецензия составят накопительную часть его «портфолио»).

Остановимся подробнее на организации системы элективных курсов, разработанных с целью формирования допрофессиональной компетентности учащихся.

Данные курсы носят межпредметный характер, направлены на знакомство учащихся с различными профессиями. Созданию курсов предшествовало исследование склонностей, интересов, профессиональной готовности учащихся, на основании результатов были выбраны предпочитаемые учащимися профессии химико-биологической направленности.

С учетом проведенных исследований нами разработаны и реализуются в МОУ «Гимназия» и МОУ «СОШ № 9» г. Новозыбкова Брянской области элективные курсы: «Стань учителем!», «Медицинский работник», «Профессия лесничий». Курс «Стань учителем!» рассчитан на 11 часов, «Медицинский работник» - 12 часов, «Профессия лесничий» - 11 часов.

При создании курсов учитывались фундаментальный, методологический, универсальный, прагматичный, деятельностно-ценностный и компетентностный подходы. Последовательность действий при использовании компетентностного подхода следующая: определение значимых для учащихся данного возраста проблем, выделение необходимых умений для их разрешения, определение компетентностей, требуемых для решения данного типа задач, отбор необходимого содержания, разработка методов обучения, а также системы оценивания.

При составлении программ элективных курсов учитывались критерии отбора содержания: целостного отражения в содержании образования задач всесторонне развитой личности, целостного отражения компонентов социального опыта, выделения главного и существенного в содержании образования, соответствия объема содержания имеющемуся времени на изучение данного курса.

Работа по формированию допрофессиональной компетентности учащихся 9-х классов эффективна при соблюдении следующих принципов: учета единства содержательной и процессуальной сторон обучения, интереса и склонностей учащихся, соответствия содержания возрасту обучаемых, максимального приближения к профессиональной деятельности, междисциплинарности, непрерывности и преемственности, самостоятельности, креативности, гуманистического отношения к личности ученика, обязательности рефлексии.

В процессе преподавания элективных курсов особое внимание уделяется повышению готовности учащихся к самообразованию. Этому способствует самостоятельное изучение основной и дополнительной учебной литературы, а также иных источников информации; обзорные и установочные лекции, лабораторные и практические работы, семинары; экскурсии на предприятия и в специализированные учреждения; решение учащимися квазипрофессиональных задач и др.

Технологии, используемые в системе курсов по выбору, ориентированы на то, чтобы ученик получил практику, которая поможет ему не только успешно осваивать программу старшей профильной школы, но и в профессиональном самоопределении.

Механизмом формирования допрофессиональной компетентности на элективных курсах является квазипрофессиональная деятельность в виде совокупности компонентов (когнитивного, операционно-деятельностного и эмоционально-ценностного), организуемая как процесс решения квазипрофессиональных задач. В процессе освоения курсов учащимся предлагаются для решения квазипрофессиональные задачи: в начале это задачи с алгоритмом действий, с инструкцией по оформлению результатов своей работы. Далее учащимся предлагаются задачи без алгоритма действий, но содержащие определенное количество дополнительной информации для ее решения. В завершении курсов учащимся даются для решения задачи, требующие применения творчества.

Решение квазипрофессиональных задач организуется в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий и понятий, разработанной П.Я. Гальпериным [2] и Н.Ф. Талызиной [13], а также с учетом феномена неоднородности результата познавательной деятельности, открытого Я.А. Пономаревым [9]. Формирование допрофессиональной компетентности учащихся

включает несколько этапов: ориентировочный, процессуально - деятельностный, результативно-оценочный и рефлексивно-корректирующий.

В целом, мы реализуем следующую схему организации учебного процесса на элективном курсе.

Рис. 1. Структура элективного курса

Наблюдения за работой учащихся, анализ выполненных заданий показывают, что квазипрофессиональная деятельность способствует развитию навыков использования имеющихся знаний из различных областей, формированию ответственного отношения к поставленной цели, способности самостоятельного выбора предпочитаемых способов деятельности, формированию допрофессиональной компетентности. При использовании квазипрофессиональных задач в течение длительного времени увеличивается скорость и качество их выполнения.

Результаты решения задач отражаются в дневнике каждого учащегося. Они необходимы для оценки сформированности допрофессиональной компетентности педагогом, а также для рефлексии деятельности учащимися.

Сформированность допрофессиональной компетентности оценивается по следующим критериям:

1. Мотивационно-ценностный (наблюдение за работой учащихся: наличие познавательных мотивов, потребность применения различных видов компетенций, стремление заниматься решением квазипрофессиональных задач, адекватная оценка ситуации, проявление навыков общения при решении задач; оценивание письменных работ учащихся: нестереотипность мышления, активный поиск нестандартных решений).

2. Когнитивный (система представлений, знаний, полученных на уроках по различным предметам, необходимых для решения квазипрофессиональных задач).

3. Операционно-практический (оценивание письменных работ учащихся: самостоятельная постановка цели, решение самостоятельно поставленных задач, достижение поставленной цели, самостоятельность в использовании компетенций, рефлексия собственной деятельности; наблюдение за работой учащихся: умение контролировать свои действия, умение признавать ошибки). За основу взяты диагностические методики, использованные в исследованиях Э. В. Тановой [14, с. 115] и Н. П. Гордеевой [3, с. 180].

Результаты оценивались по семибальной шкале. Полученные данные обрабатывались с помощью методов математической статистики.

С позиции возможности использования полученных результатов для оценивания влияния организуемой деятельности на развитие допрофессиональной компетентности учащихся наибольший интерес представляет динамика рефлексии учащимися собственной деятельности. Выдвигая это предположение, мы опирались на позицию С.Л. Рубенштейна, который считал, что рефлексия обеспечивает выход из полной поглощенности непосредственным процессам жизни для выработки соответ-

ствующего отношения к ней, вне нее, для суждения о ней [11, с. 112]. Рефлексия деятельности учащегося при решении квазипрофессиональных задач определяется нами как внутренняя психическая деятельность, направленная на осмысление своего индивидуального «Я», на осознание проблемных сторон самоопределения и поиск конструктивных способов преодоления возникающих противоречий. На основании этого мы предположили, что рефлексия квазипрофессиональной деятельности является одним из механизмов формирования допрофессиональной компетентности. Зависимость рефлексии от количества выполненных задач носит линейных характер (рис. 2).

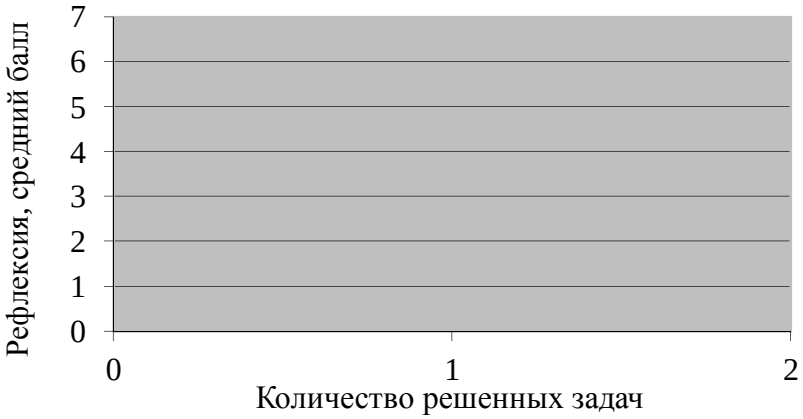


Рис. 2. Динамика рефлексии учащимися собственной деятельности.

Такая же динамика характерна для всех выбранных нами показателей формирования допрофессиональной компетентности учащихся, что позволяет сделать следующие выводы:

1. Уровень готовности учащихся к выбору дальнейшего профиля обучения и сформированности допрофессиональной компетентности недостаточен у большинства учащихся, поэтому необходимо использовать элективные курсы в рамках предпрофильной подготовки, направленные на формирование допрофессиональной компетентности учащихся.

2. Процесс формирования допрофессиональной компетентности учащихся при освоении элективных успешно протекает при реализации разработанной системы обучения, включающей подсистемы: дидактический комплекс, состоящий из дидактических материалов для учащихся; технологии обучения, основанной на решении учащимися квазипрофессиональных задач; системы оценивания достижений учащихся.

Основной частью дидактического комплекса является методическое пособие «Межпредметные элективные курсы предпрофильной подготовки учащихся (9 класс)», в котором представлены программы курсов, направленных на формирование допрофессиональной компетентности учащихся, методические рекомендации к проведению занятий, а также квазипрофессиональные задачи, предлагаемые ученикам для решения.

К данным задачам мы предъявляем следующие требования:

- в задаче должен быть четко сформулирован вопрос (неизвестное);
- вся необходимая информация для решения задачи должна быть представлена учащемуся либо в условии задачи, либо в виде дополнительного материала;
- на начальном этапе обучения решению квазипрофессиональных задач в последних должен быть обязательно представлен алгоритм действий и форма записи решения задачи;
- решение задачи должно предполагать использование знаний из различных областей знаний;
- время на решение задачи не должно быть ограничено;
- возможность использовать различные пути и методы для решения задачи (творчество учащихся).

3. Квазипрофессиональная деятельность, осуществляемая на элективных курсах, способствует развитию навыков использования знаний из различных областей, компетенций, сформированных при изучении различных предметов для решения многих проблем, а значит, формированию допрофессиональной компетентности учащихся 9-х классов.

This article is devoted to the problems of a competent approach in education and organization of a pre-profile training, aimed at forming of the pre-professional competence of 9th grade students.
The variety of types of elective preparatory courses of a pre-profile training is also described here. The courses teach the students the basics of becoming a good specialist in the field of their choice. It is a good opportunity to experience their future profession.
The article present samples and the results of professional tests, used in teaching of these elective courses.
The key words: *competence, a competent approach in education, a pre-profile training, elective courses, pre-professional competence.*

Список литературы

1. Бочков М.П. Технология естественно-научного профессионально-ориентированного адаптивного обучения на предпрофильном этапе общеобразовательной школы: на примере курса химии.: дис… канд. пед. наук. Воронеж, 2004.
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий// Исследования мышления в советской психологии. М.: Наука, 1960.
3. Гордеева Н.А. Формирование компетентности учащегося в проектной деятельности: дис... канд. пед. наук. Оренбург, 2005.
4. Камышанова, Т.Г. Формирование допрофессиональной компетентности старшеклассников в условиях профильного обучения: на примере дисциплины "Биология": авторф…канд. пед. наук. Елец, 2007.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Л. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000.
6. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. М., 2004.
7. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании// Школьные технологии. 2004. №5.
8. Матюхина П.В. Предпрофильная подготовка как средство социально-профессиональной адаптации детей-сирот в общеобразовательных школах-интернатах: дис….канд. пед. наук. Брянск, 2006.
9. Пономарев Я.А. Психология творения. М.: Московский психолого-социальный институт Воронеж: «МОДЕК», 1999.
10. Ретивых М.В. Подготовка школьников к профессиональному самоопределению. Брянск: Изд-во БГПУ, 1999.
11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976.
12. Технология профориентационной работы со школьниками: Книга для учителя./ Под ред. В.П. Шаповалова. Брянск: изд-во Брянского областного центра профессиональной ориентации молодежи и психологической поддержки населения, 2004.
13. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: МГУ, 1975.
14. Танова Э.В. Формирование компетентности в области защиты информации у школьников в процессе обучения информатике дис….канд. пед. наук. Челябинск, 2005.
15. Шишов С.Е, Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. М.: Пед. об-во России, 1999.
16. Элективные ориентационные курсы и другие средства профильной ориентации в предпрофильной подготовке школьников. Учебно-методическое пособие / Науч. ред. С.Н. Чистякова. – М.: АПК и ПРО, 2003.

Об авторе

Голыго Н.В. – аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, golnat1310@yandex.ru

УДК. – 372.851

СТРУКТУРНО - ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ В УСЛОВИЯХ ТЕХНОЛОГИИ КОЛЛЕКТИВНЫХ СПОСОБОВ ОБУЧЕНИЯ

Е.А. Демидович

В статье представлена структурно-функциональная модель процессе формирования оценочной самостоятельности младших школьников в процессе обучения математике средствами учебных задач, в условиях технологии коллективных способов обучения (КСО), и описана ее методическая апробация.

Ключевые слова: *оценочная самостоятельность, учебная задача, технология коллективных способов обучения.*

Задача построения оценочной самостоятельности во всей полноте решается в основной школе, однако если в начальной школе не заложить основы оценочной самостоятельности, то в средней школе не стоит и пытаться это делать.

Оценочная самостоятельность проявляется, например, в том, что, выполняя какую-либо самостоятельную работу, ученик может ясно различать, какие задания он может твердо выполнить и ясно

понимает их смысл, а над какими надо подумать, а какие совсем не умеет выполнять.

В последние годы проблема оценочной самостоятельности все больше становится предметом психологических и педагогических исследований. По нашему мнению, это обусловлено тем, что оценочная самостоятельность – один из важнейших факторов, обеспечивающих самостоятельную деятельность учащихся. Его назначение заключается в своевременном предотвращении или обнаружении уже совершенных ошибок. Формирование учебной деятельности рациональнее всего начинать с формирования самостоятельного контроля. Между тем анализ показывает, что именно оценочная самостоятельность обычно оказывается наиболее слабо сформированной у учащихся.

Авторы, пользующиеся понятием оценочная самостоятельность, понимают его далеко не однозначно. Но при всем разнообразии определений этого понятия обязательно входит такой признак, как сопоставление своего действия – его хода, или его результата, или того и другого вместе – с эталоном, образцом. В одних случаях под образцом понимают заданный результат действия, в других – образцом является сам порядок выполнения основного действия, содержания и последовательность его операций. Необходимость формирования оценочной самостоятельности для успешного выполнения деятельности признается всеми исследователями.

В ходе педагогического исследования нами была разработана структурно-функциональная модель формирования оценочной самостоятельности младших школьников, включающая основные структурные компоненты данного процесса, основным средством формирования которого являются учебные задачи.

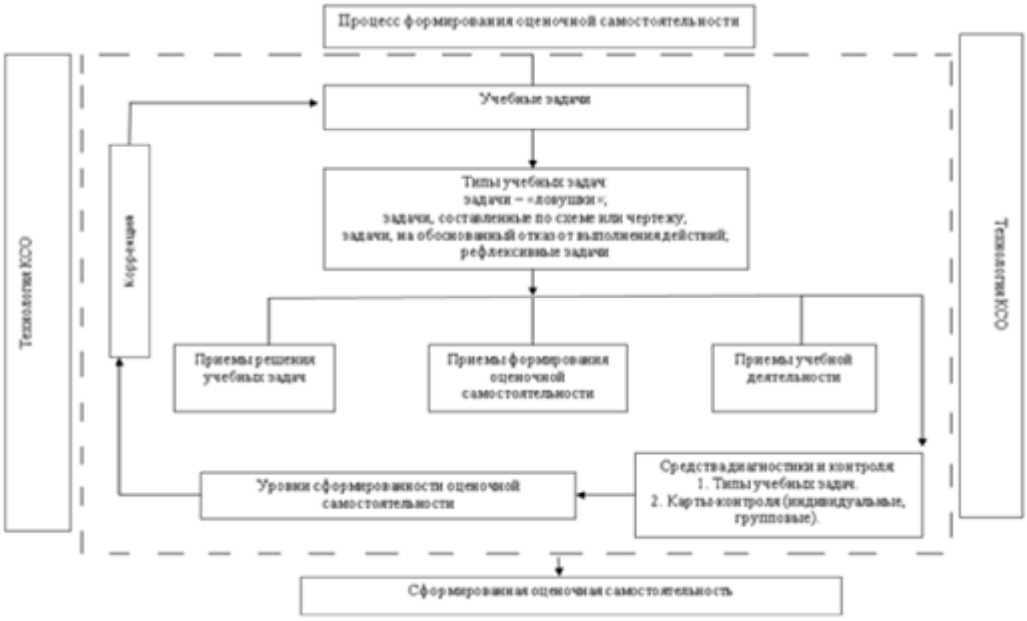


Рис.1 Структурно-функциональная модель формирования оценочной самостоятельности младших школьников в процессе обучения решению учебных задач по математике в условиях технологии коллективных способов обучения

В ходе педагогического эксперимента данная модель была апробирована на уроках математики в начальной школе.

Приведем пример организации коллективной работы учащихся на уроке в педагогическом эксперименте в соответствии с описанной моделью (табл. 1):

Таблица 1

Соотношение этапов постановки учебных задач с этапами формирования оценочной самостоятельности в условиях технологии КСО

Этапы постановки учебных задач	Этапы КСО
Мотивационно-ориентированный	1. Определение целей деятельности 2. Установление правил (инструктаж)
Исполнительно-операциональный	3. Распределение функций, формирование пар 4. Работа в динамических парах
Контрольно-оценочный	5. Контроль за работой пары 6. Проведение оценочной самостоятельности

1. *Определение целей деятельности*

Перед началом урока учитель обращал внимание на следующие аспекты:

У учащихся должна быть сформирована ориентация на мыслительную работу. С одной стороны, эта ориентация задается постановкой учебной задачи, а с другой – правильной комбинацией учащихся в парах.

Цель работы в парах должны быть сообщены учителем.

Предлагаемые задачи должны способствовать тому, чтобы учащийся по-разному взглянул на условие задачи, попытался решить ее разными способами, оценил задачу и ее решение с разных точек зрения. Источником оценочной самостоятельности могут служить ошибки и неопределенности.

В случае, когда ошибки и неопределенности возникают на каком-либо этапе решения задачи, о том, что оценочная самостоятельность осуществляется, можно судить по таким репликам учащихся: «Я сомневаюсь, я думаю, это ошибка: мне кажется, я решил неправильно; я буду искать ошибку в вычислениях», «Я знаю, где я ошибся; я понял, что нужно сделать, чтобы исправить …»; «Я нашел правило, ответ, я могу исправить ошибку»».

То есть учащиеся высказывают свое мнение, делятся им с другими, обсуждают малопонятные места. Это значит, что осуществилась оценочная самостоятельность и полученные в результате знания становятся основой для дальнейшего учения. Приведем примеры подобных учебных задач.

Задача 1. Скажи, какие ошибки можно допустить при выполнении данного задания и почему? Расставь порядок действий в выражениях, выполни действия:

7×5+21:7; 65-5×8; 40: 20-12; 45×5 : 15;

4×3:48:8; 6×4 – 15:3; 90:10 × 45:9; (12×5+40) – 81: 9.

Задача 2. Все ли числа, необходимые для решения задачи есть в условии? Изменится ли ответ задачи, если вместо числа 5 в условии будет число 2? Можно ли решить задачу, если в условии задачи число 5 заменить числом 15? «Кот Кузьма на 5 месяцев моложе кошки Мурки. Мурке год. Вычисли возраст кота Кузьмы».

2. *Установление правил деятельности (инструктаж)*

На данном этапе осуществляется инструктаж о последовательности работы пары, ознакомление и раздача дидактического материала по определенной теме. При осуществлении данного этапа как показал эксперимент, целесообразно использовать прием парной работы на уроке. Учащиеся на данном этапе оговаривают, по каким критериям они будут оценивать работу в паре.

Например, предлагались такие варианты критериев оценки работы в паре:

– правильность ответа;

– полнота ответа;

– последовательность (логика) рассуждений при ответе;

– структура ответа: выступление, доказательство, вывод;

– самостоятельность ответа;

– доступность изложения материала при ответе;

– время, затраченное при ответе;

– эмоциональность.

3. *Распределение функций, формирование пар*

Мы организовывали такие варианты работы в парах:

– статичная пара, которая объединяется по желанию двух учеников, меняющихся ролями «учитель» – «ученик»; так могут заниматься два слабых ученика, два сильных, сильный и слабый при условии взаимного расположения друг к другу;

– динамическая (меняющаяся) пара: выбираются четверо учащихся и готовят одно задание, но имеющее четыре части; после подготовки своей части задания и самоконтроля учащийся обсуждает задание трижды с каждым партнером, причем каждый раз ему необходимо менять логику изложения, акценты, темп и т.п., то есть включать механизм адаптации к индивидуальным особенностям товарищей;

– вариативная пара, в которой каждый член пары получает свое задание, выполняет его, анализирует вместе с учителем, проводит взаимообучение по схеме с остальными тремя товарищами, в результате каждый усваивает четыре порции учебного содержания.

На данном этапе учащимися осуществляется такой вид оценочной самостоятельности, как предваряющий (прогнозирующий) контроль, целью является прогноз возможных результатов деятельности, выделение наиболее трудных этапов решения учебной задачи.

4. Работа в динамических парах

В ходе работы пары учитель:

- раздает задания для пар;
- контролирует ход работы пары;
- попеременно осуществляет помощь, если у пары возникают трудности;
- создает ситуацию для оценочной самостоятельности, обращает внимание на типичные ошибки, если таковые возникают, вместе с учащимися дает оценку работе пары.

В паре назначается «учитель». В процессе работы пары «учитель»:

1. Осуществляет контроль:

а) за тем, чтобы обсуждение соответствовало цели и поставленным задачам;

б) за тем, чтобы в паре было взаимопонимание;

в) за тем, чтобы высказывались отношения к предположениям и найденным решениям;

г) за соблюдением времени, отведенного на работу.

2. Определяет направления движения работы пары с помощью постановки последовательных вопросов:

а) если «учитель» понимает, что пара отклоняется от цели, он может остановить обсуждение вопросами «Что ты сейчас делаешь?», «Зачем ты это сейчас делаешь?», «А почему ты выбрал данный способ решения?»;

б) понимание обычно проверяется вопросами: «Правильно ли я понял, что ты говоришь об …?», «Ты предполагаешь, что …?», «Ты думаешь данное решение верное, почему?». «Учитель» должен обязательно добиться того, чтобы в ситуации затруднения учеником было сказано примерно следующее: «Да, вот сейчас вы поняли меня правильно»;

г) «учитель» должен стремиться к тому, чтобы работали все, а не кто-то один. Он может сказать: «Так, у нас есть одно решение, давайте подумаем, а есть ли еще варианты решения данного задания?». Или задать вопрос: «У кого есть другие варианты решения?». Если эти вопросы не дают результата, «учитель» может сам высказать противоположную точку зрения, тем самым, провоцируя возражение и необходимость аргументировать и защищать свое решение.

Обсуждение результатов работы пары проводилось с использованием приема построение устного ответа и рецензирование устного ответа, а также прием участие в споре.

На данном этапе учащимися используются следующие виды оценочной самостоятельности: фронтальная проверка, пошаговый контроль. Так, при пошаговом контроле учащиеся выясняют правильность, последовательность произведенных действий при решении задачи; фронтальная проверка предполагает разбор допущенных ошибок, их причины и пути устранения.

5. Контроль за работой пары

Для контроля работы пары и каждого ее участника мы использовали карты – контроля. Карты–контроля над результатами деятельности учеников в эксперименте были индивидуальными, групповыми (табл. 2, 3)

Таблица 2

Карта – контроля (групповая)

Задание / Ученик	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Используемые приемы при решении задач	Критерии оценки
Ученик 1	+	+				
Ученик 2			+			
Ученик 3		+				
Ученик 4	+			+		

Таблица 3

Карта – контроля (индивидуальная)

№ задания	Выполнил	Проверил	В каких заданиях сомневаюсь?
1	+	+	–
2	+	+	–
3	+	+	+

КСО в классе считалось запущенным только тогда, когда каждое задание было выполнено хотя бы одним учеником, то есть когда ученик выполнил свое задание и готов обучать всех остальных участников этой работы, получив оценку результатов по остальным заданиям в сменных парах.

Если по какому-то заданию никто не справлялся с решением, учитель давал консультацию. Против каждой фамилии в соответствующей графе ставилась точка, означающая, что ученик может консультировать по тому или иному заданию. После окончания работы на месте точки ставился знак «+». Каждый учащийся выполнял все задания, работая с разными партнерами. Данная таблица позволяла учителю получить представление о работе каждого ученика, в процессе работы каждой пары.

Данный этап требует от учащихся использования такого вида оценочной самостоятельности, как взаимная проверка. Учащиеся обмениваются работами, и каждый из них выступает в роли рецензента. Они отмечают допущенные их товарищем ошибки, объясняют их причины, способы исправления и предупреждения при решении подобного задания.

6. Проведение оценочной самостоятельности

Рефлексия работы пары – это осознание способов достижения поставленных целей. Рефлексия учащихся пары возникала в случаях какого – либо затруднения в работе пары. Такая ситуация возникала тогда, когда учащиеся понимали, что они не достигли цели своей работы или не получили

результат, и это заставило их анализировать свои проблемы и трудности.

Рефлексия одного ученика в паре заставляла одновременно и других участников анализировать свои действия. На данном этапе целесообразно использовать прием обоснования истинности суждения. Отметка за работу выставлялась самими учащимися и ответственным за работу пары («учителем») как результат самоанализа и оценочной самостоятельности по ранее определенным критериям оценки на этапе установления правил и проведения инструктажа. Кроме того, данный этап требует от учащихся применения такого вида оценочной самостоятельности, как индивидуальная проверка и итоговый контроль. Далее учащиеся убеждаются в том, что ответ, полученный в ходе решения задачи, удовлетворяет всем исходным условиям, то есть осуществляется итоговый контроль.

Таким образом, учащиеся, сталкиваясь с необходимостью на уроках математики учиться и учить, работая в условиях технологии КСО, уясняли проблему, задумывались над вопросами, которых раньше не осознавали, они ставились перед необходимостью правильной формулировки и поиска средств решения учебной задачи. Это позволило формировать оценочную самостоятельность учащихся, что не только способствовало повышению уровню обучаемости, но и являлось средством развития личности младшего школьника.

In the article there is information about the structure –functional model of the formation process of valuation elementary schoolchildren independence during Maths teaching by means of the educational tasks under the conditions of collective educational technology (CET) and its methodical approbation is described.
The key words: *valuation independence, an educational task, collective educational technology.*

Об авторе

Демидович Е. А. – старший преподаватель филиала ГОУ ОмГПУ в г.Таре, edemidovi4@mail.ru.

УДК 378+378, 164/169

АДАПТИВНОЕ ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ВЫСОКОУРОВНЕВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Е.В. Елисеева, С.Н. Злобина

В статье представлены теоретические материалы, посвященные современным исследованиям в области адаптивного электронного обучения и касающиеся преимуществ, требований к организации, классификации автоматизированных обучающих систем, построения моделей обучения и обучаемого.
Ключевые слова: *технология, адаптивное обучение, адаптивная образовательная модель, электронное обучение*

В рамках осуществляемой образовательной реформы происходит качественный переход системы высшего профессионального образования России к преимущественно компетентностному подходу в образовании, студентоцентрированной парадигме, предполагающей построение каждым обучающимся индивидуальной образовательной траектории. Важную роль в осуществлении новой образовательной парадигмы играет технология адаптивного обучения, опирающаяся на достижения современных информационных и коммуникационных технологий.

Основные идеи технологии адаптивного обучения были впервые предложены учеными Гордоном Паском и Л.А. Растригиным. Фундаментальный теоретический и прикладной вклад в разработку адаптивной технология обучения и внедрения ее в учебный процесс внесли научные исследования А.С. Границкой.

Сутью данной технологии является характер отношений между обучаемым и обучающим, которые рассматриваются, как отношения между объектом управления и управляющим «устройством», что позволяет широко использовать методы теории управления [3]. Так как построение точной модели сложного объекта практически невозможно, необходимо построить приближенную модель и адаптировать ее параметры для обеспечения ее адекватности реальному объекту (обучаемому).

Проведенный нами терминологический анализ показал, что собственно термин «адаптация» (adaptation) обозначает приспособление в широком смысле этого слова, тогда как термин «приспособление» (adjustment) - в более узком – «приспосабливать», «приспособится», что, по существу, выражает ситуативное приспособление субъекта к наличным условиям.

К важным понятиям, связанным с адаптивной технологией обучения, относят:

- *адаптирующее образование* - программы и курсы, ориентированные на формирование комплекса способностей, необходимых для того, чтобы индивид мог комфортно жить и эффективно действовать в новых для него социальных условиях;

- *адаптивная образовательная система* - система, способная каждому обучающемуся помочь достичь оптимального уровня интеллектуального развития в соответствии с его природными задатками и способностями;
- *адаптивная образовательная модель* (прим. к школе) - модернизированная массовая общеобразовательная школа для учащихся со смешанными способностями [7].

Как отмечает Соловов А.В. термин «*электронное обучение*» (E-learning) удачно интегрирует в себе ряд понятий в сфере современных образовательных технологий, основанных на широкое использовании информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) [1]. В ряде публикаций под «электронным обучением» понимают адаптивное (индивидуализированное) обучение, реализованное на базе всестороннего применения мульти- и гипермедиа, удаленного доступа к распределенным образовательным ресурсам на основе веб-технологий, с автоматизированным контролем и анализом результатов обучения и широким использованием разнообразных сетевых средств взаимодействия обучающихся между собой и с преподавателем [2; 4].

Под адаптивностью в обучении в современной научной трактовке понимают персонификацию процесса обучения на основе создания электронных курсов, учитывающих индивидуальные особенности обучаемых, в том числе психологические особенности, восприятие, уровень начальных знаний, а также индивидуальные цели и задачи обучения. Адаптация рассматривается также как адаптивное планирование (статическая адаптация) и адаптивное взаимодействие (динамическая адаптация).

Адаптивное планирование в вузе на этапе подготовки индивидуализированного учебно-методического материала позволяет реализовать адаптацию как к группе студентов, так и к отдельному студенту, обучающемуся по индивидуальному плану. В процессе информационного взаимодействия при динамической адаптации осуществляются как изменение содержания и способов представления учебно-методических материалов, так и всесторонняя настройка системы под конкретного студента [5].

Практика показывает, что адаптивное обучение в вузе обладает рядом преимуществ по сравнению с классическими методиками обучения: снижение нагрузки на студента и уменьшение общего времени обучение за счет отображения только действительно необходимой студенту информации; возможность расширения целевой аудитории за счет включения в обучающий курс информации, рассчитанной на студентов с различным начальным уровнем подготовки; возможность реализации более удобных средств контроля над действиями студента [6].

Адаптивно-образовательная технология в ее непосредственной организации предполагает необходимость предварительного контроля знаний, создания избыточности и тщательной детализации учебного курса и выделения его самостоятельных частей, при этом каждая часть учебного курса должна быть логически законченной и представлять собой самостоятельный элемент, органично взаимосвязанный со всеми другими частями обучающего курса.

Адаптация достигается на основе использования модели обучаемого, составляющими которой являются цели обучения, начальные знания в области обучения, индивидуальные особенности обучаемого.

Адаптивная технология включает в себя адаптивное представление материалов курсов, адаптивное тестирование и адаптивную навигацию [7].

Адаптивное представление материалов подразумевает, что в системе каждый блок материалов должен адаптивно генерироваться для конкретного пользователя из локальных и удаленных ресурсов.

Адаптивное тестирование определяется как совокупность процессов генерации, предъявления и оценки результатов выполнения адаптивных тестов, обеспечивающая прирост эффективности измерений по сравнению с традиционным тестированием благодаря оптимизации подбора характеристик заданий, их количества, последовательности и скорости предъявления применительно к особенностям подготовки тестируемых [6]. Такая адаптивная система тестирования позволяет на основе анализа результатов тестирования определить степень овладения изучаемым материалом, выявить пробелы в знаниях, найти части курса, дополнительное изучение которых позволит устранить эти пробелы, и автоматически перестроить стратегию обучения.

Адаптивная навигация в системе электронного учебного курса может быть реализована такими способами, как прямое руководство (указание ссылки на «лучшую» страницу из доступных ресурсов на основе модели обучаемого), расстановка пометок по ссылкам (формирование подмножества ссылок на страницы, ведущих к выбранной цели), сокрытие ссылок (запрет перехода на страницы, к изучению которых пользователь не готов). Комбинирование этих способов навигации позволяет адаптировать содержимое страниц электронных курсов для каждого конкретного пользователя [1].

Сегодня адаптация – одно из наиболее развивающихся направлений в системах электронной поддержки процесса обучения. Реализация моделей адаптивного обучения базируется на нескольких современных походах и методах. К ним относятся осуществление программированного обучения на

основе пакета прикладных программ, метод экспертных оценок, мультиагентный подход, создание комплексных систем обучения.

Программированное обучение в электронных учебно-методических материалах на основе использования *пакета прикладных программ* осуществляется по принципу разделения библиотеки стандартных программ и программ, управляющих ресурсами машины и собственно библиотекой. Для взаимодействия пользователя с системой используется диалоговый компонент со специальным входным языком, позволяющим давать четкие команды вызова обучающей системе.

Метод экспертных систем позволяет реализовывать возможность не закладывать априори последовательность шагов обучения, поскольку она строится самой системой в процессе ее функционирования, что позволяет формировать для каждого обучаемого индивидуальный план обучения. Данные обучающие системы способны выполнять параметрическую и структурную адаптации.

Мультиагентный подход позволяет реализовать возможность адаптации всех уровней (параметрическая, структурная, адаптация объекта управления, адаптация целей), что позволяет обеспечить управление объектом — обучаемым на всех этапах процесса обучения. Основа этого подхода – построение системы как совокупности агентов. Каждый из агентов имеет семантическое описание своего поля деятельности (свою структуру, свои знания), и соответствует экспертной системе с традиционной структурой. Агент обладает всеми свойствами экспертных систем, а также памятью своей деятельности, имеет собственные ресурсы для достижения собственных целей, взаимодействия с другими агентами и разрешения конфликтов с целями других агентов для достижения общей цели. Это позволяет свободно выбирать те цели, которые преследуются на данный момент объектом управления, и соответственно целям выбирать тот эталон (представленный соответствующим агентом), соответствие которому достигается моделью обучаемого на данный момент. Таким образом, для каждой конкретной задачи обучения составляется определенный коллектив агентов, что говорит о смене структуры и целей решающей системы в зависимости от поставленной задачи [5].

В настоящее время актуальным является построение *комплексных систем обучения*, примерами которых являются системы WebCT, Moodle, БиГОР.

WebCT – Web Course Tools – Инструменты Сетевого Курса — обеспечивает набором инструментальных средств для представления содержания и действий по обучению, не требует обширной технических знаний по сетевым технологиям, используется через Интернет, с доступом, управляемым паролями, предлагает групповое и индивидуальное обучение.

Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) — свободная система управления обучением (LMS), ориентирована прежде всего на организацию взаимодействия между преподавателем и студентами. Подходит для организации традиционных дистанционных курсов, а так же поддержки очного обучения.

БиГОР создана в соответствии с технологией разделяемых единиц контента, основанной на онтологическом подходе. Основными подсистемами БиГОР являются информационная, инструментальная, компилирующая и обучающая.

Обзор существующих интеллектуальных обучающих систем, выполненный в ряде работ, дает следующую типологию технологий в интеллектуальных обучающих системах:

- *построение последовательности курса обучения* (обеспечение обучаемого наиболее подходящей, индивидуально спланированной последовательностью информационных блоков и последовательностью учебных заданий, активное и пассивное построение последовательности. Примеры систем с активной и пассивной последовательностью: ELM-ART-II, AST, ADI, ART-Web, ACE, KBS-Hyperbook и ILESA, DCG и SIETTE; InterBook, PAT-InterBook, CALAT, VC Prolog Tutor, and Remedial Multimedia System);
- *интеллектуальный анализ ответов обучаемого* (анализ конечных ответов обучаемого на образовательные задачи. Цель интеллектуального анализатора решений – это определение - верно решение, предложенное обучающимся, или нет; нахождение того, что конкретно неправильно или неполно в ответе; и, возможно, определение какие недостающие или неправильные знания могут быть ответственны за ошибку. Пример: система PROUST);
- *интерактивная поддержка в решении задач* (технология, которая вместо ожидания конечного решения предоставляет обучаемому интеллектуальную помощь на каждом шаге решения задачи. Интерактивные тренажеры. Пример - LISP-TUTOR);
- *помощь в решении задач основанная на примерах* (помогает обучаемым решать новые задачи, не выделяя их ошибки, а предлагая примеры из успешно решенных ранее схожих задач. Примеры систем: ELM-PE, ELM-ART и ELM-ART-II, ADIS) [6].

Важную роль в развитии современных высокоинтеллектуальных образовательных технологий

играют также *системы адаптивной гипермедиа*, которые применяют различные виды моделей пользователя для приспосабливания под его индивидуальные характеристики содержимого и ссылок страниц гипермедиа. Выделяются две главные технологии в адаптивной гипермедиа: адаптивное представление (поддержка посредством создания (не)видимых ссылок ориентации и навигации обучающегося в гиперпространстве); адаптивная поддержка в навигации (приспособление содержимого страницы гипермедиа к целям, знаниям пользователя, а также к другой информации, хранящейся в модели пользователя) [6].

В настоящее время проводятся исследования, направленные на эволюцию базовых моделей, отражавших традиционный квалификационный подход к организации учебного процесса, в сторону компетентностного подхода, учитывающего способности обучаемых применять знания, умения и личностные качества для успешной профессиональной деятельности. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы, связанные с построением «психологического портрета личности», а также с эффективным учетом личностных характеристик студента при построении моделей обучаемого и модели обучения, поскольку это напрямую связано с реализацией компетенций, определяющих, по сути, набор видов деятельности, которые должен осуществлять обучаемый в будущем.

При построении базовых эвристических моделей, в частности модели обучаемого, предусмотрен учет влияния личностных характеристик на адаптивную модель обучения. Суть этого процесса заключается в динамической модификации стратегии обучения в соответствии с текущей моделью обучаемого, то есть осуществляется подбор и упорядочивание наиболее эффективных на данном этапе обучающих воздействий с учетом выявленных личностных характеристик.

Модель обучаемого должна включать в себя информацию: о цели обучения; о знаниях обучаемого в рамках изучаемого курса (текущее состояние процесса обучения); об особенностях подачи учебных материалов и выбора контрольных заданий и вопросов; о правилах изменения модели обучаемого по результатам работы с обучаемым. Совокупность набора характеристик обучаемого измеряется во время работы системы с обучаемым и определяет степень усвоения им знаний по изучаемому предмету и методам (правил) обработки этого набора. В первую очередь эти правила должны проводить изменения самой модели обучаемого по результатам его работы с системой. Для каждого обучаемого может быть задана своя цель работы с системой и свое подмножество изучаемого материала, которое определяет начальную настройку системы и является базой для дальнейшей работы с обучаемым[1; 5; 6].

Наиболее известны 4 модели обучаемого: оверлейная, разностная, пертурбационная. Можно выделить два основных подхода к построению таких моделей. В экспертно-обучающих системах (ЭОС) под моделью обучаемого понимают набор характеристик (параметров) и совокупность правил, которые на основании значений этих характеристик управляют процессом общения системы с обучаемым. В других классах обучающих систем под моделью обучаемого обычно понимают набор параметров, измеряемых во время работы системы с обучаемым и определяющих степень усвоения им знаний по изучаемому предмету.

Модель обучаемого определяется нами как совокупность набора характеристик обучаемого и методов (правил) обработки этого набора. В ЭОС эти правила привязаны к конкретной предметной области (ПО), что позволяет, естественно, более качественно имитировать общение обучаемого со специалистом в данной предметной области. Но адаптивная обучающая система не может быть ориентирована на конкретную ПО, поэтому и назначение правил, входящих в модель обучаемого, должно быть другим. В первую очередь эти правила должны проводить изменения самой модели обучаемого по результатам его работы с системой. Это позволит преподавателю управлять формированием этой модели, т.е. осуществлять алгоритмическую настройку без программирования.

На сегодняшний день определены два способа подбора моделей обучаемых: адаптивная поддержка сотрудничества и интеллектуальное наблюдение за аудиторией. Целью адаптивной поддержки сотрудничества является использование знаний системы о разных обучающихся для подбора групп сотрудничества. Интеллектуальное наблюдение за аудиторией также основано на возможности сравнивать записи о разных обучаемых. Однако вместо поиска совпадений оно позволяет отыскать различия. Цель – выделение тех обучаемых, которые по своим индивидуальным особенностям существенно отличаются от сокурсников: усваивают учебную программу слишком быстро (или медленно), имеют доступ к гораздо меньшему объему материал, чем остальные [2; 5].

Таким образом, интеллектуально ориентированные адаптивные образовательные технологии раскрывают новые пути повышения качества образовательных услуг, оказываемых ВУЗом в условиях информатизации современного общества за счет обеспечения индивидуального подхода к студенту, поддержки в решении задач и интеллектуального анализа решений с интерактивной обратной связью. Использование указанных технологий значительно экономит и рационализирует время преподавателя, усиливает управленческие и коммуникативные аспекты учебного процесса за счет технологии оптимального подбора моделей обучаемых.

The article presents theoretical material on contemporary research in the field of adaptive e-learning aspects of coverage benefits, requirements for the organization, classification, automated training systems, modeling and student learning.
The key words: *technology, adaptive learning, adaptive educational model, e-learning*

Список литературы

1. Жукова И.Г., Сипливая М.Б., Шабалина О.А. Концепция открытой адаптивной контрольно-обучающей системы на основе персонализации процесса обучения // Сетевой электронный научный журнал «Системотехника». 2003. №1. Режим доступа: http://systech.miem.edu.ru/2003/n1/Zhukova.htm
2. Иванов А.В. Адаптивные системы обучения // Тезисы международной конференция "Информационные технологии в образовании" "ИТО-Москва 2010". М. 2010. Режим доступа: http://msk.ito.edu.ru/section/64/2289/
3. Карасева М.В., Ковалев И.В., Суздалева Е.А. Модель архитектуры мультилингвистической адаптивно-обучающей технологии// Тезисы международной НМК «Новые информационные технологии в университетском образовании». Кемерово: КемГУ и ИДМИ. 2002. С. 204-205.
4. Тархов С.В. Адаптивное электронное обучение и оценка его эффективности / С.В. Тархов // Открытое образование. 2005. № 5. С. 3747.
5. Тархов С.В. Модели и механизмы управления адаптивным электронным обучением // Системы управления и информационные технологии.2005. № 4 (21). С. 94-100.
6. Фандрова Л.П., Ширяев О.В. Применение тестирования в рамках адаптивных обучающих систем"// Материалы 10-ой международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии в образовании». Повышение эффективности обучения и управления образовательными учреждениями с использованием технологий «1С», 2-3 февраля 2010 г., Москва. 2010. С.56-58.
7. Ямбург Е. Педагогика, психология, дефектология и медицина в модели адаптивной школы // Народное образование . 2002 .№ 1. С. 79-85.

Об авторе

Елисеева Е. В. – кандидат педагогических наук, профессор Брянского государственного университета им. акад. И.Г. Петровского, eev2007@mail.ru.

Злобина С. Н. – кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета им. акад. И.Г. Петровского, zlobina.svetlana2011@yandex.ru

УДК – 377.5

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ

Л.М. Емельяненко

Статья посвящена теоретическим основам формирования мотивационной готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов медицинского профиля. Раскрывается сущность понятия мотивационная готовность, рассматриваются условия, этапы формирования, структура и содержание ее компонентов. Определяется система критериев и показателей оценки уровня сформированности мотивационной готовности к профессиональной деятельности.
Ключевые слова: *мотивационная готовность, этапы, условия формирования мотивационной готовности, структура и компоненты мотивационной готовности*

Развитие современного общества предъявляет все более возрастающие требования к уровню подготовки медицинских кадров, от деятельности которых зависит здоровье нации. Перед средним профессиональным учреждением стоит задача подготовки компетентного, конкурентоспособного специалиста, эффективно применяющего свои знания на практике, легко адаптирующегося к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, стремящегося к постоянному совершенствованию своей квалификации. В связи с этим особое значение в повышении качества подготовки будущих специалистов медицинского профиля приобретает формирование мотивационной готовности к профессиональной деятельности.

В научной литературе, словарях широко освещается вопрос, связанный с трактовкой понятия «готовность». Согласно «Толковому словарю русского языка» С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой, готовность определяется как «согласие сделать что-нибудь», «состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь» [5, с.142]. В психологических словарях (под редакцией Дьяченко М.И., Кан-

дыбович Л.А.; а также В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова) понятия готовность и готовность к действию раскрываются примерно одинаково, а именно как состояние мобилизации сил, обеспечивающих эффективное выполнение деятельности [2, с.59; 6, с.78].

Понятие же «мотивационная готовность» используется тогда, когда речь идет о готовности к предстоящей деятельности. Деятельность работников здравоохранения осуществляется в системе «человек-человек» (классификация Е.А.Климова) в условиях повышенной ответственности за жизнь и здоровье человека, неизбежно сопряжена с влиянием субъектов друг на друга, поэтому качество оказываемой медицинской помощи определяется не только специальными знаниями, но и личностными характеристиками, в первую очередь, мотивационной готовностью к выполнению профессиональной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что готовность к деятельности определяется как психическое состояние и как качество личности (причем они не противопоставляются друг другу), она является объективной предпосылкой, условием эффективной деятельности человека, которая проявляется и формируется только в деятельности, имеет сложную динамическую структуру, образованную совокупностью взаимосвязанных, относительно самостоятельных компонентов. Сформированность готовности к профессиональной деятельности определяется, в первую очередь, наличием психологической готовности к деятельности, наиболее значимой подструктурой которой является мотивационная готовность.

Как и понятие «готовность к профессиональной деятельности», «мотивационная готовность» в исследованиях имеет неоднозначную интерпретацию.

Б.А. Агеев рассматривает мотивационную готовность как целостную, относительно устойчивую систему психических образований личности, которые, актуализируясь в тех или иных обстоятельствах, создают соответствующие состояния психики и побуждают, регулируют поведение и деятельность личности [1, с.5].

В.Н. Кормакова определяет мотивационную готовность как «целостное личностное образование, характеризующееся совокупностью внешних и внутренних мотивов» [4, с.53].

В контексте нашего исследования мотивационная готовность к профессиональной деятельности медицинских работников среднего звена рассматривается как целостное структурное образование личности, определяющее направленность на осуществление медицинской деятельности, обеспечивающая эффективную профессиональную адаптацию, самореализацию, саморазвитие выпускника.

Сущность мотивационной готовности к профессиональной деятельности раскрывается через категории: мотив, установка, интерес, ценности, способности, определяющие успешность овладения основами трудовой деятельности. Причем эффективное выполнение любой деятельности, в том числе и профессиональной, требует постоянного ее анализа, оценки и коррекции в зависимости от условий со стороны самого субъекта. В.А. Сластенин подчеркивает, что базовыми основаниями мотивационной готовности являются понимание смысла своей профессии, специальности, позитивное отношение к ней, необходимый уровень самооценки и притязаний в деятельности. По мнению автора, при подготовке специалиста мотивационная готовность к профессиональной деятельности проявляется в реальной мотивационной ориентированности студентов на профессиональное и личностное развитие и саморазвитие в образовательном процессе [7,с. 460].

Формирование мотивационной готовности к профессиональной деятельности происходит в учебной деятельности и тесно связано, в первую очередь, с учебной мотивацией. В то же время при формировании мотивационной готовности необходимо учитывать, что цели обучения в ряде случаев отличаются от целей будущей профессиональной деятельности, а внутренние учебные мотивы, совпадая с целями, будут расходиться во многом с профессиональными целями. Исходя из этого, можно сделать вывод, что процесс формирования мотивационной готовности имеет свои особенности в отличие от учебной мотивации, но тем не менее только во взаимосвязи и единстве друг с другом они обеспечивают качественно высокий уровень готовности.

Мотивационная готовность имеет внутренние (субъективные) и внешние (объективные) условия своего становления. Субъективные условия формирования мотивационной готовности к профессиональной деятельности средних медицинских работников зависят от объективных условий, связанных с реальной системой подготовки, которая создает условия для активной деятельности обучающихся, что приводит к нужным профессиональным изменениям в собственной личности. Однако решающей все же остается активность самого субъекта обучения – студента медицинского колледжа. Как справедливо замечает Е.П. Ильин, нельзя извне в процессе воспитания формировать мотивы. В процессе воспитания и социализации личности формируется тот строительный материал, который будет в дальнейшем использоваться для мотивации того или иного действия или поступка. Этим материалом являются такие

личностные образования, как интересы и склонности, нравственные принципы, установка, самооценка, формирование которых является задачей педагогики. Следовательно, извне формируются не мотивы, а мотиваторы (и вместе с ними – мотивационная сфера личности) [3,с.89].

Формирование мотивационной готовности к профессиональной деятельности - длительный процесс, происходящий на протяжении всего периода обучения в учебном заведении, во время которого мотивационная готовность видоизменяется, преобразуется, становится устойчивым и прочным образованием личности.

Мотивационная готовность медицинского работника представляет собой сложное образование системы основных компонентов, образующих единую целостную структуру, находящуюся в процессе постоянного развития во время обучения в медицинском колледже. Развитие каждой из составляющих мотивационной готовности подчиняется развитию системы в целом. Целесообразным, на наш взгляд, в развитии мотивационной готовности к профессиональной деятельности среднего медицинского работника возможно выделение ряда этапов: профессионально-ориентационный, гносеологический, корректирующий, каждый из которых характеризуется набором компонентов, составляющих структуру готовности.

В соответствии с нормативными сроками освоения основной профессиональной образовательной программы среднего профессионального образования по медицинским специальностям, каждый из этапов формирования мотивационной готовности имеет свои особенности, определенные цели и задачи.

Профессионально-ориентационный этап – это период усиленного развития мотивационной готовности. Целью данного этапа формирования мотивационной готовности является адаптация студентов медицинского колледжа к учебно-профессиональной деятельности. Достижение поставленной цели предполагает решение ряда конкретных задач: формирование установки на овладение основами профессии медицинского работника; определение сущности и социальной значимости профессиональной деятельности среднего медицинского работника; развитие устойчивого интереса к будущей профессии, профессиональных мотивов, самостоятельности, профессионального образа «Я – медицинский работник».

На данном этапе мотивационная готовность, на наш взгляд, будет включать следующие компоненты: *побудительный* (мотивы профессионального выбора, мотив самооценки, познавательные мотивы), у*становочный* (мотив достижения успеха, мотив целеполагания и самооценки), а*ксиологический* (мотив эмпатии, мотив аффилиации, самооценки и самореализации).

Профессионально-ориентационный этап наиболее удачен для развития мотивационной готовности, поскольку от заинтересованности, адекватного представления о профессии и своих способностей к медицинской профессии зависит степень усвоения необходимых профессиональных знаний, умений, интересов, т.е. профессиональная компетентность среднего медицинского работника.

Гносеологический этап – это период упрочнения мотивационной готовности к профессиональной деятельности. Цель формирования мотивационной готовности на данном этапе можно определить как закрепление в сознании студентов профессионального образа «Я – медицинский работник». В качестве первоочередных задач, определившихся в соответствии с поставленной целью, выделяются следующие: осознание студентами целей и ценностей деятельности медицинского работника; развитие профессиональных интересов, мотивов; накопление опыта по регуляции поведения, эмоционального состояния; усиление профессиональной ответственности за результаты деятельности, самооценка уровня профессиональной подготовки и мотивационной готовности; актуализация знаний, умений, навыков в процессе учебных и производственных практик на базе ЛПУ.

Таким образом, решение всех этих задач на гносеологическом этапе формирования переводит мотивационную готовность к профессиональной деятельности на более высокий уровень ее развития. Именно здесь происходит сближение учебной мотивации с мотивами реальной медицинской деятельности (формированием учебно-профессиональной мотивации), появляются новые социально значимые мотивы, завершается становление мотивационной готовности и превращение ее в устойчивое образование личности.

На данном этапе, по нашему мнению, можно выделить следующие компоненты мотивационной готовности: к*огнитивный* (знания о сущности мотивации и ее составляющих, совокупность познавательных мотивов, необходимых для освоения профессиональных знаний, понимания и нахождения способов решения профессиональных задач, мотив самоактуализации), о*перационно-манипуляционный* (система познавательных мотивов, направленных на овладение умениями, способами, приемами профессиональной деятельности, способствующих развитию творческого мышление, организаторских способностей, клинического мышления, а также мотивы целеполагания, достижения успеха, самореализации), э*моционально-волевой* (мотив самоконтроля, профессиональной ответственности, мотив альтруизма, самооценки и эмпатии).

Корректирующий этап - это период наиболее высокого уровня развития мотивационной готовности. Конечной целью формирования мотивационной готовности к профессиональной деятельности на данном этапе является самореализация личности в ходе профессиональной деятельности и

ориентации ее на высокие результаты в медицинской практике. Достижение этой цели возможно благодаря решению следующих задач: формирование способностей управлять своей профессиональной деятельностью, активизировать свой мотивационный потенциал в зависимости от условий трудовой деятельности; закрепление профессионально значимых потребностей, мотивов, ценностей, свойств личности; положительная самооценка профессиональных действий, поведения.

На корректирующем этапе целесообразно выделение следующих компонентов мотивационной готовности: а*налитико-синтетический* (самооценка профессиональной подготовленности), р*ефлексивный* (рефлексивные способности), п*рактико-ориентированный* (умения планировать, организовывать и корректировать будущую профессиональную деятельность, выстраивать взаимоотношение в профессиональной группе).

Все компоненты, выделяемые нами на корректирующем этапе, включают те же мотивы, о которых мы говорили выше, рассматривая другие компоненты мотивационной готовности. Их отличительной особенностью будет являться лишь то, что на данном этапе все мотивы должны найти свое реальное воплощение в профессиональной деятельности и будут основой для дальнейшего самосовершенствования выпускника среднего профессионального учебного заведения медицинского профиля.

Итак, формирование мотивационной готовности к профессиональной деятельности у медицинских работников является динамичным, поэтапным процессом, развитие которого идет по пути совершенствования, закономерного закрепления от первого курса обучения к выпуску. В процессе обучения студенты ставят перед собой все более значимые для них цели и задачи, их мотивы изменяются, усложняется при этом и содержание мотивационной готовности.

Для оценки степени сформированности мотивационной готовности у выпускников медицинского колледжа мы исходим из следующих положений:

- мотивационная готовность к профессиональной деятельности является результатом учебно-профессиональной деятельности студентов, определяет степень отношения к будущей профессиональной деятельности и проявляется в профессиональной направленности на успешное осуществление медицинской деятельности;
- степень мотивационной готовности выпускника медицинского колледжа может быть определена как мера соответствия возможностей личности контролировать и корректировать свою активность, систему мотивов, ценностей в соответствии с имеющимися условиями и требованиями;
- определение уровня сформированности мотивационной готовности к профессиональной деятельности требует выделения системы критериев, отражающих основные закономерности формирования мотивационной готовности личности, и ряд показателей как характеристик особенностей критерия.

Нами выделены следующие критерии и показатели мотивационной готовности к профессиональной деятельности выпускников медицинского профиля (таблица 1).

Таблица 1

Критерии и показатели мотивационной готовности к профессиональной деятельности

Этапы формирования мотивационной готовности	Критерии мотивационной готовности	Показатели сформированости мотивационной готовности
Профессионально-ориентационный	Ценностносмысловой	- Уровень интереса к профессии медицинского работника. - Умения выстраивать взаимоотношения с окружающими (мотив альтруизма, аффилиации, эмпатии).
	Организационно-целевой	- Осознание целей учебной и профессиональной деятельности. - Направленность на приобретение знаний (выраженность учебных мотивов). - Мотивация достижения успеха.
Гносеологический	Информационно-содержательный	- Степень самореализации - Успешное овладение основами профессиональных знаний, умений, навыков.
	Деятельностный	- Умения целеполагания. - Уровень развития интеллектуальных и творческих способностей.
Корректирующий	Управленческий	- Умения регулировать собственную деятельность на основе рефлексии. - Профессиональная ответственность
	Оценочно-результативный	- Степень адекватности самооценки готовности к профессиональной деятельности. - Положительное восприятие «себя» в качестве субъекта профессиональной деятельности (желание работать по специальности).

В зависимости от силы и характера проявления мотивационной готовности в ней можно выделить три уровня: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень мотивационной готовности характеризуется устойчивым интересом не только к учебной, но и профессиональной деятельности; пониманием целей профессиональной деятельности и общественной значимости труда медицинского работника; стремлением глубоко овладеть профессиональными знаниями, умениями и творчески применять их в практической деятельно-

сти; выраженностью профессиональных мотивов - достижения успеха, аффилиации, эмпатии, альтруизма, профессиональной ответственности, постоянным самоконтролем; самостоятельной постановкой перспективных целей профессиональной деятельности и их достижением; выраженными рефлексивными способностями; положительной самооценкой собственной деятельности; широким диапазоном самореализации, носящем творческий характер; удовлетворенностью выбором профессии медицинского работника; адекватным восприятием себя как субъекта медицинской деятельности, желанием работать по специальности и после окончания учебного заведения.

Средний уровень мотивационной готовности характеризуется неустойчивым интересом к учебно-профессиональной деятельности; стремлением к поверхностному усвоению знаний и умений, применение которых возможно в сходных ситуациях; неполной сформированностью профессиональных мотивов - достижения успеха, аффилиации, эмпатии, альтруизма, профессиональной ответственности, самоконтроля; недостаточным пониманием целей профессиональной деятельности и общественной значимости труда медицинского работника; не в полной мере сформированностью рефлексивных способностей; заниженной оценкой готовности выполнять профессиональную деятельность; невыраженностью стремления реализовать свой творческий потенциал; частичной удовлетворенностью выбором профессии медицинского работника, отсутствием устойчивого желания работать по выбранной специальности.

Низкий уровень мотивационной готовности характеризуется ситуативным интересом к учебной и профессиональной деятельности; непониманием целей профессиональной деятельности медицинского работника; формальным, бессистемным усвоением знаний и умений, репродуктивным характером применения знаний и умений на практике (реализуются по шаблону); выраженностью мотивов избегания неудач, отвергания, эгоизма; избеганием ответственности; недостаточной сформированностью рефлексивных способностей; низкой оценкой собственной деятельности; нереализованным потенциалом личности; неудовлетворенностью выбором профессии медицинского работника, желанием сменить специальность.

Системообразующим показателем для оценки мотивационной готовности и выделения уровней ее сформированности, на наш взгляд, является адекватное восприятие себя как субъекта медицинской деятельности, желание работать по выбранной специальности. В проявлении того или иного уровня мотивационной готовности большое значение приобретает степень самореализации личности будущего медицинского работника на разных этапах профессионального обучения, отражающая удовлетворенность интересов, ожиданий, потребностей в существующих условиях образовательной среды медицинского колледжа.

Таким образом, мотивационная готовность будущего медицинского работника, выступая в качестве особого внутреннего состояния направленности на выполнение профессиональной деятельности, имеет сложную структуру, образованную единством компонентов, между которыми существуют тесные взаимосвязи. Сформированная мотивационная готовность к профессиональной деятельности медицинского работника является фундаментальным условием успешной адаптации, профессионального роста, достижения профессионализма.

The article is devoted to theoretical bases of forming the motivative readiness for professional activity of future medical specialists. The essence of motivative readiness is revealed, the conditions, the stages of forming, the structure and the content of components are presented. The author determines the system of criteria and indices of level's estimation of motivative readiness for profession.
The key words: *motivative readiness, stages, the conditions of forming, structure and components of motivative readiness.*

Список литературы

1. Агеев Б.А. Мотивационная готовность молодых офицеров к военной службе: Автореферат дис.канд. псих. Наук. М., 1994. 25с.

2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия. Минск.: Нар. Асвета, 1996. 399с.

3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2008. 512с.

4. Кормакова В.Н. Формирование мотивационной готовности сельских школьников в фермерскому труду: Дис. Канд. Пед. Наук. Белгород, 2000. 219с.

5. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова Толковый словарь русского языка,4-е издание дополненное. М.: ООО «А ТЕМП», 2006. 944 с.

6. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова М.: Педагогика-Пресс, 1999. 440с.

7. Сластенин В.А. Психология и педагогика: учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 480с.

Об авторе

Емельяненко Л.М. - аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, lory.emely@mail.ru

УДК-591.5.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА ЭКОСИСТЕМЫ

Ю.С. Исаченко

В представленной статье освещены основные вопросы формирования экологической культуры и экологического сознания молодого поколения. Стержневой основой работы является исследование эффективности организации образовательного процесса в условиях экологического кризиса.
Ключевые слова: *экологическая культура, экологическое сознание, развитие школьников.*

В эпоху научно-технического прогресса происходит ускоренное нарастание производственной мощи общества и тем самым создаются предпосылки для антропогенных изменений в природе – как позитивных, так и негативных. Культура обусловливает стремление к налаживанию оптимального взаимодействия общества и природы, вооружает людей необходимыми для этого знаниями, обеспечивает экологизацию техники.

Экологические проблемы в современный период распространяются на все формы общественного сознания – этическое, политическое, правовое, эстетическое. Однако сказанное не означает, что экологическое сознание является совокупностью этих форм. Оно играет свою, особую, не выполняемую иными формами общественного сознания роль, обслуживая специфическую общественную потребность – гармонизации, оптимизации взаимодействия общества и природы. Выполняя эту роль, экологическое сознание тесно связано с различными формами сознания.

В Федеральном законе «Об охране окружающей среды» перечислены условия формирования экологической культуры… Так, в статье 71 Закона указывается: «в целях формирования экологической культуры и профессиональной подготовки специалистов в области охраны окружающей среды устанавливается система всеобщего и комплексного экологического образования, включающая в себя дошкольное и общее образование, среднее, профессиональное и высшее профессиональное образование, послевузовское профессиональное образование, профессиональную переподготовку и повышение квалификации специалистов, а также распространение экологических знаний...»[3]. Поскольку сущность идеологического механизма реализации экологических взаимоотношений состоит в том, чтобы провести нормы и требования общей и социальной экологии в жизнь через влияние на сознание субъектов экологических отношений, очевидна решающая роль экологического образования, воспитания и просвещения в формировании сознания (экологизации), ориентированного на оптимизацию социоприродного взаимодействия.

Экологическому сознанию в равной мере присущи и рациональный, и эмоциональный компоненты. Экологическая действительность воспринимается, как правило, эмоционально. Это обусловлено тем, что экологические проблемы затрагивают и личные интересы отдельных граждан, и интересы общества в целом.

Социальную структуру экологического сознания, как и всех форм общественного сознания, составляет экологическое сознание индивидов, социальных групп и общества в целом. Между ними существуют различия по условиям формирования, содержанию, функциям.

Экологическое сознание служит основой юридической оценки экологических отношений, основой выработки определенного отношения к требованиям экологических норм, участвует в формировании эколого-правовой культуры, мировоззрения, экологического стиля мышления.

Чтобы исследовать условия и процессы формирования и развития современной экологической культуры общества и роль различных факторов, влияющих на этот процесс, необходимо выяснить, что стоит за этим понятием. Причем, задача эта не так проста, как может представляться с точки зрения отдельных наук. Дело в том, что выдвигается задача постижения того, как в процессах человеческой деятельности органически сопрягаются специфические законы общественной жизни и законы более общего порядка, действующие и на иных уровнях организации материи, а это требует синтетического подхода, мобилизации потенциалов общественных, естественных и технических наук.

Комплекс ценностей, ориентирующих человека на формирование модели гармоничного отношения общества и природы, закладывает основания экологической культуры общества. Последняя понимается нами как качественная характеристика социоприродного взаимодействия с точки зрения современных экологических требований, включающих в себя не просто совокупность определенных приемов природопользования и основные типы отношения человечества с природой: предметно-практического, духовно-практического и духовно-теоретического, но и меру их соответствия как

научно обоснованным нормам и требованиям общей и социальной экологии, так и требованиям экологических императивов.

Свое воплощение этот процесс находит в развитии современной экологической культуры, отвечающей потребностям настоящего и будущего развития человечества и эволюции биосферы, с необходимостью предполагающей диалектическое единство экокультурных традиций и инноваций, требующей экологически сбалансированного их взаимодействия как при генерации новых социально-экологических знаний, так и их последующего использования в процессе оптимизации различных способов взаимодействия общества и природы. Только на базе такой концепции целесообразно искать выход из ситуации экологического кризиса. Возможные сценарии развития, альтернативные современным тенденциям, должны возникать на основе коллективного опыта, заключенного в мировой палитре культур и цивилизаций, с пониманием ценности традиций, их значения в жизни и эволюции общества.

Экология и культура взаимообусловлены. Если ранее экологические начала спорадически и стихийно вплетались в комплекс культурных отношений, то в современный период вливаются в культурный фонд общества, обусловливая интенсивное формирование экологической и эколого-правовой культуры. В процессе экологизации культуры первоначальные знания людей о природе, ее взаимодействии с обществом все более освобождаются от обыденных представлений, пополняются научными данными, становятся глубже и основательнее.

Основными компонентами, образующими целостность феномена экологической культуры глобализирующегося общества, являются: онтологический как специфический способ бытия в соответствии с принципом коэволюции, гносеологический как совокупность экологической информации, экологического метаобразования, аксиологический, основой которого выступает экологическая идеология, праксеологический как деятельность в экологической сфере глобализирующегося общества

Выявление источника, полной причины появления и развития экологической культуры общества предполагает определение движущих сил данного феномена. Они представляют собой способ разрешения экологических противоречий. Движущими силами развития экологической культуры общества являются те прогрессивные социальные силы, деятельность которых направлена на изучение механизма взаимодействия природы и общества, а также на охрану окружающей среды. В каждый исторический период, в каждом обществе эти силы соответствуют уровню развития культуры в целом. Таким образом, отсюда следует, что движущие силы разрешают экологические противоречия в процессе теоретической и практической деятельности.

Как уже было показано, актуальность проблемы формирования и развития экологической культуры стала очевидной не только для философов и экологов, ученых и педагогов, но и для лиц принимающих важнейшие решения в законодательных и исполнительных органах власти. Проблема заключается в том, чтобы это понимание не застывало на уровне лозунгов и призывов, а было реализовано в конкретных действиях направленных не просто на рациональное природопользование, а на создание условий для коэволюционного развития природы и общества. Именно на это должны быть ориентированы экологические научные исследования, экологическое образование, воспитание и просвещение.

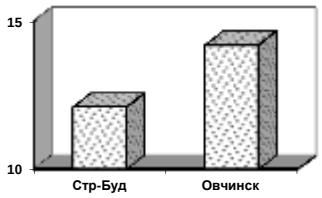


Рис.3. Аналогия

Для решения этих задач от педагога требуется многое. Прежде всего освоить вместе с обучающимся механизмы его индивидуального саморазвития, ориентированного на ценности гармоничного взаимоотношения с окружающим миром.

В то же время, исследуя организацию образовательного процесса в условиях экологического кризиса (учащиеся 5–7 классов Стругово – Будской (сельской) школы Гордеевского района Брянской области (46 учеников (территория, загрязненная в результате аварии на Чернобыльской АЭА)) и на территориях, не относящихся к этому статусу (учащиеся 5–7 классов Овчинской (сельской) школы Суражского района Брянской области, (экологически «чистая» территория) (37 учеников), у нас получились противоречивые данные.

Основополагающими показателями эффективности организации образовательного процесса для нас явились:

1. Интеллектуальное развитие школьников.
2. Показатели сформированности личностных качеств ребенка.
3. Наличие мотивации учебной деятельности.
4. Эмоциональная удовлетворенность процессом и результатом учебной деятельности.

Интеллектуальное развитие школьников исследуемого региона мы проводили по направлениям: внимание, работоспособность, память, мышление.

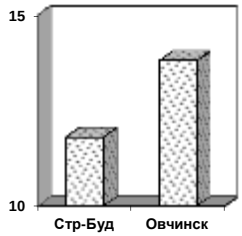


Рис.4. Классификации

Внимание, работоспособность определялись с помощью таблицы Шульте – Горбова – Платонова.

Память исследовалась методом свободного припоминания.

Для исследования мышления учащихся использовался Школьный тест умственного развития (ШТУР). Тест включал задания четырех типов, составляющих четыре субтеста: «аналогия» (один субтест), «классификация» (один субтест), «обобщение» (один субтест), «числовые ряды» (один субтест).

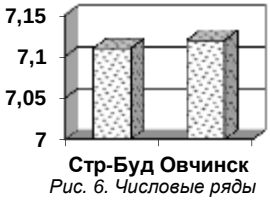


Рис. 6. Числовые ряды

Для исследования классификации предлагался ряд слов одного содержания или одной группы. Одно слово по своему содержанию не согласовывалось с другими. Следовало найти это слово. Учащиеся выполняли одно пробное задание и 20 диагностических.

Рис.4. Классификации

Для исследования обобщения испытуемому предлагалось обобщить одним словом ряд названий. Сначала проводилось пробное обобщение, затем выполнялось 19 диагностических.

Для определения процесса раскрытия закономерностей предлагался ряд чисел, расположенных в определенной закономерности. Следовало найти эту закономерность и продолжить ряд чисел. Выполнялось одно пробное задание и 20 диагностических.

При анализе полученных результатов были выделены отдельные вопросы, на которые дети не могли дать правильный ответ из-за элементарного непонимания задания. Причем на отдельные вопросы, предусмотренные тестом, не могли дать ответ 100% испытуемых. Методика исследования, проводимого на схожих территориях и того исследования, которое проводили мы, существенного различия не имеет, однако полученные результаты имели существенную разницу по отдельным населенным пунктам, что связано, в первую очередь, с различными условиями проживания и образования [2].

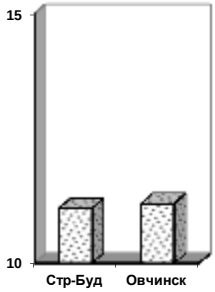


Рис. 5. Обобщение

При проведении анкетирования, отражающего отношение учеников к обучению в школе, у детей Глинновской и Стругово-Будской ср. школ Гордеевского района, были выявлены низкие интеллектуальные возможности, ущербное отношение к уровню своего образования, тем педагогам, которые с ними работают, негативное отношение к преподавателям со стороны жителей села.

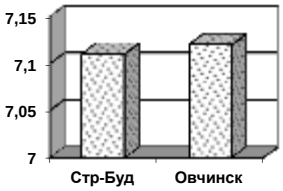


Рис. 6. Числовые ряды

Местные жители связывают это в первую очередь с тем, что в с. Стругова Буда с 1986 года не было постоянного преподавателя иностранного языка, истории, физики, ОБЖ, изобразительного искусства, технологии, музыки. Эти вакансии замещались либо совместителями не специалистами, либо преподавателями - стажерами для отработки своего времени, отведенного после окончания учебного заведения по распределению. В 1990 году даже студентов 4 курса Суражского педагогического училища снимали с занятий и по два месяца, по очереди, направляли в школы Гордеевского района на работу.

При анализе школьных оценок успеваемости обратил на себя внимание факт социального происхождения наиболее успевающих учеников: у 82 % школьников, успевающих на 4 и 5 родители или учителя местных школ, или представители местной интеллигенции.

Таким образом, в сфере экологических отношений мы имеем дело со сложным, многоуровневым социальным явлением, оказывающим огромное влияние на все стороны взаимодействия общества. Однако, как показывает практика, несмотря на признание значимости и важности экологических отношений, уровень соответствующей организации образовательного процесса по-прежнему находится на недопустимо низком уровне.

In this article the key issues of the formation of ecological culture and ecological awareness of young generation are highlighted. The stem foundation of this work is the study of the effectiveness of the organization of educational process in the conditions of ecological crisis.
The key words: e*cological culture, ecological awareness, the development of pupils*

Список литературы

1. Исаченко Ю.С. Концептуальные основания образования школьников в условиях экологического кризиса. Монография.– Брянск: Изд-во РИО БГУ, 2010.227с.

2. Ткаченко А.С., Ядвиршис Л.А., Кудояр Л.М., Ксенофонтова Е.Г. и др. О некоторых особенностях психического и физического развития, работоспособности учащихся 5-9 классов, проживающих в зоне Чернобыльской катастрофы. - Брянск: БГПИ, 1993 60с.

3. Федеральный закон от 10 января 2002 г. №7-ФЗ "Об охране окружающей среды"// СЗ РФ.2002.№2.Ст. 71

Об авторе

Исаченко Ю.С. – кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, yur- isachenko @yandex.ru

УДК 371.025.3

РАЗВИТИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ССУЗА СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ[1]

М.В.Кобякова

В статье предложены определение сущности и структуры технологического мышления студентов техникума. Рассмотрены дифференциация и типология задач с целью развития технологического мышления средствами ИКТ.
Ключевые слова: *технологическое мышление, компоненты, критерии, показатели, уровни развития, средства ИКТ, система развивающих задач.*

С выделением основных видов профессиональной деятельности в области техники и технологии трансформировалась структура технического образования, ибо образ мышления конструктора, эксплуатационника и менеджера существенно отличаются, что предполагает различные подходы к подготовке специалистов. Однако, существует единый стержневой подход к решению технико-технологических проблем – и эта деятельность, на наш взгляд, носит технологический характер, как методологический инструмент упорядочения и осмысления определённой области знаний.

Деятельность будет технологической в том случае, если у студентов технических специальностей будет развито *технологическое мышление.* Проблемы технологического мышления обсуждались в исследованиях *И.Бурмыкиной, М.В.Мартыновой, Е.И.Чернышовой.* Вклад в изучение особенностей технологического мышления внесли *Н.В.Матяш*[6], *В.Д.Симоненко*[7]. Однако, рассматриваемые условия и средства развития технологического мышления являются, как правило, неупорядоченными, с точки зрения выявления компонентов его структуры, особенности связей и отношений между ними, носят фрагментарный характер. Ряд частных аспектов данной проблемы представлен в работах исследователей в области частных методик, изучающих теорию и методику обучения студентов технологии и информатики.

Под *технологическим мышлением* нами понимается *мыслительная способность человека на основе образа конечного результата преобразовательной деятельности находить несколько вариантов альтернативных решений с последующим выбором рационально-оптимального.*

Технологическое мышление является, на наш взгляд, связующим звеном между теоретическим и практическим типами мышления, проявляясь, в то же время, как творческо-критическая мыслительная деятельность по преобразованию объекта или придания ему нового качества, направленная на достижение определённого результата. Характеристиками технологического мышления являются: *конвергентность, дивергентность, критичность.*

Технологическое мышление является сложным структурным образованием, обладающим общими свойствами мышления и, в то же время, определённой спецификой. В структуре технологического мышления мы выделяем следующие компоненты: *фактологический компонент,* который ха-

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках Федеральной целевой программы "Научные и научно-педагогические кадры инновационной России" на 2009 - 2013 годы (№ 14.740.11.0235)

рактеризует уровень технологических знаний и степень их освоения; *предметно-специфический мыслительный компонент* – способность мыслить в предмете (в частности, решать технологические задачи); *образный компонент* - способность представить образ конечного результата технологической деятельности, включая целостное воззрение на преобразовательную деятельность по созданию материальных ценностей.

Развитие технологического мышления осуществляется в процессе целенаправленного развития каждого компонента. Диагностика успешности развития осуществляется на основе определения уровня развития каждого из трёх структурных компонентов (компонент сформирован, развивается, функционирует) путём использования комплекса контрольных заданий. Исходя из этого, можно выделить три уровня развития технологического мышления, каждый из которых характеризуется определённым сочетанием степени развития отдельных компонентов.

К критериям оценки степени развития компонентов технологического мышления относятся: а) *Образный критерий* – умение представить конечный результат (решения задачи) и процесс преобразовательной деятельности.

Показатели сформированности: умение *создавать образ конечного результата* решения задачи; умение *моделировать* процессы преобразования (создание информационных моделей технологических процессов и явлений); нет *целостного воззрения на рационализацию* решения задачи; нет умения *соотносить процесс решения задачи с образом конечного результата*; нет умения *прогнозировать* результаты преобразовательной деятельности.

Показатели развития: умение *создавать образ конечного результата* решения задачи, предвидеть и оценить результат решения задачи; имеет *целостное воззрение на рационализацию* решения задачи; умение *соотносить процесс решения задачи с образом конечного результата*; умение *моделировать* процессы преобразования (создание нескольких вариантов информационных моделей технологических процессов и явлений).

Показатели функционирования: умение *создавать образ конечного результата* решения задачи, предвидеть и оценить результат решения задачи, характер различного рода возмущений; включает *целостное воззрение на рационализацию* решения задачи; умение *соотносить процесс решения задачи с образом конечного результата*; умение *прогнозировать* результаты преобразовательной деятельности; умение *моделировать* процессы преобразования (создание информационных моделей технологических процессов и явлений, обоснование их разнообразных вариантов на основе правила получения конечного результата деятельности «рационально-оптимально»).

б) *Предметно-специфический мыслительный критерий* – способность мыслить в предмете (умение решать задачи и проблемы определённой сложности).

Показатели сформированности: умение *переносить знания из одной предметной области в другую*; умение *находить общие основания для интеграции* различных предметных; умение *планировать* преобразовательную деятельность; *умение оценивать* эффективность этой деятельности по заданным критериям; умение *оценивать собственную деятельность и её результаты* по заданным критериям.

Показатели развития: умение *переносить знания из одной предметной области в другую* с целью их применения для целостного описания технологического процесса; умение *находить общие основания для интеграции* различных предметных областей и получать обобщённые представления о преобразовательной деятельности; умение *определять уровень готовности* объекта к процессу преобразования; умение *находить* максимально возможное количество способов преобразовательной деятельности; умение *выбирать способ преобразовательной деятельности* по заданным критериям из массива альтернативных; умение *планировать* преобразовательную деятельность, *прогнозировать* её результаты; умение *оценивать* эффективность этой деятельности; умение *оценивать собственную деятельность и её результаты* на основе рефлексии.

Показатели функционирования: умение *переносить знания из одной предметной области в другую* с целью их применения для целостного описания технологического процесса; умение *находить общие основания для интеграции* различных предметных областей и получать обобщённые представления о преобразовательной деятельности; умение *определять уровень готовности* объекта к процессу преобразования; умение *принимать технологически обоснованные решения* и реализовывать их на практике; умение сознательно и творчески *находить* максимально возможное количество способов преобразовательной деятельности; умение *выбирать* из массива альтернативных *оптимальный, рациональный способ преобразовательной деятельности*; умение *планировать* преобразовательную деятельность, *прогнозировать* её результаты, различного рода возмущения, влияющие на процесс преобразования; *оценивать* эффективность этой деятельности; умение *оценивать собственную деятельность и её результаты* на основе рефлексии.

в) *Фактологический критерий* – уровень знаний о преобразовательной деятельности и степень их освоения; характеризует богатый запас специфических знаний о способах преобразовательной деятельности (уровень технологических знаний и степень их освоения, знание методов решения задачи).

Показатели сформированности: сформированность знаний и представлений о рационализации преобразовательной деятельности, проявляются умения самостоятельно добывать знания, но нет умений применять знания на практике, нет умений решать задачи и нет знания методов решения задач, не устойчивая установка на обучение (средняя или слабая готовность обучающегося к включению в учебную деятельность и выполнению поставленных задач).

Показатели развития: действенность знаний и представлений о рационализации преобразовательной деятельности, умение самостоятельно добывать и применять их, частично проявляется умение решать задачи и знание некоторых методов решения задач, не устойчивая установка на обучение (нет полной готовности обучающегося к включению в учебную деятельность и выполнению поставленных задач).

Показатели функционирования: глубина, систематичность и действенность знаний и представлений о рационализации преобразовательной деятельности, устойчивая установка на обучение (готовность обучающегося к включению в учебную деятельность и выполнению поставленных задач), умение самостоятельно добывать и применять знания в решении задач любой сложности различными методами.

Исходя из степени выраженности компонентов ТМ (фактологический – К, мыслительный – М, образный – С) по трехбалльной шкале: низкий «1» (компонент сформирован, тенденция к развитию), средний «2» (компонент развивается, но не устойчив), высокий «3»(компонент функционирует) мы распределили студентов по 3 уровням развития технологического мышления. Условно эти уровни можно обозначить как низкий, средний и высокий.

1. Низкий уровень развития мышления характеризуется сформированностью хотя бы одного компонента но, при этом, ни один компонент не развит ($К_1М_1С_1$, $К_2М_1С_1$, $К_1М_2С_1$, $К_2М_2С_1$, $К_1М_1С_2$, $К_2М_1С_2$, $К_1М_2С_2$). Деятельность ограничивается только использованием (копированием) готовых технологий и технологических процессов, стандартных решений задач по готовым схемам, алгоритмам, чертежам и т.п.

2. Средний уровень развития мышления характеризуется тем, что все компоненты устойчиво развиваются или наличие хотя бы одного развитого компонента, в то время как другие компоненты могут быть только ещё сформированы ($К_3М_1С_1$, $К_3М_1С_2$, $К_3М_2С_1$, $К_2М_2С_2$, $К_3М_3С_1$, $К_2М_3С_1$, $К_1М_3С_1$, $К_1М_1С_3$, $К_2М_1С_3$, $К_3М_1С_3$, $К_1М_3С_2$, $К_1М_2С_3$, $К_1М_3С_3$). Деятельность выходит за рамки использования стандартных технологий, в решении задач присутствуют элементы творчества. Проявляется рационализаторский подход – умение усовершенствовать, модернизировать существующие (используемые) технологии.

3.Высокий уровень развития мышления характеризуется устойчивым развитием всех компонентов и функционирования хотя бы одного компонента ($К_3М_2С_2$, $К_3М_3С_2$, $К_2М_3С_2$, $К_2М_2С_3$, $К_3М_2С_3$, $К_2М_3С_3$, $К_3М_3С_3$). Деятельность характеризуется творческим, изобретательским решением задач, существенным изменением объекта преобразования.

Студентов, относящихся к тому или иному уровню развития технологического мышления, условно можно разделить на три группы по уровню мотивации (низкая, средняя, высокая), и, организуя обучение, преподавателю нужно учитывать их, создавая необходимые условия.

Анализ литературы (*Л.Н.Бабанин, И.Г.Захарова, Г.Клейман, М.П.Лапчик, Б.Ф.Ломов, Е.И.Машбиц, В.И.Михеев, З.В.Семёнова, О.К.Тихомиров и т.д.*) подводит к выводу о том, что использование средств информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, направленном на развитие мышления, является необходимым. ИКТ обладают богатым развивающим потенциалом, учитывают психологические и дидактические особенности процесса обучения, позволяют объединить словесный и наглядный методы обучения, развивают образные структуры мышления, повышают мотивацию, заставляют работать интуицию, реализуют творческий потенциал личности студента и соединяют рациональные и эмоциональные подходы в обучении.

Информационные технологии следует различать прежде всего по области применения и по степени использования в них компьютеров. Различают такие области применения информационных технологий, как наука, образование, культура, экономика, производство, военное дело и т. п.

Особого внимания заслуживает описание уникальных возможностей ИКТ, реализация которых создает предпосылки для интенсификации образовательного процесса, а также создания технологий обучения, ориентированных на развитие мышления студента. К данным возможностям относятся: незамедлительная обратная связь между пользователем и компьютером; компьютерная визуализация учебной информации об объектах или закономерностях процессов, явлений, как реально протекающих, так и "виртуальных"; автоматизация процессов вычислительной информационно-поисковой деятельности, а также обработки результатов учебного эксперимента с возможностью многократного повторения фрагмента или самого эксперимента; автоматизация процессов информационно-

методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля за результатами развития и т.д. [5]

К специализированным ИКТ, традиционно используемым в технических учебных заведениях для подготовки будущих специалистов, относятся различные программные продукты: в конструкторско-технологической деятельности используются системы автоматизированного проектирования технологических процессов – CAM-системы (организация технологического процесса изготовления). При подготовке технической документации применяются системы автоматизированного проектирования CAD-системы; технологии автоматизированного проектирования информационных систем – CASE-технологии методом моделирования; проектирование технологических процессов и составление технологической документации по видам обработки – PDM-системы; расчётные системы – CAE-системы; математическое моделирование (машинный эксперимент) – моделирование реально существующих объектов, осуществляемое средствами языка математики и логики. В организационно-управленческой деятельности – технологии экспертных систем.

Все эти программные продукты относятся к классу моделирующих. Выполнение заданий эвристического, исследовательского характера на их основе содействует развитию творческого мышления и поисковых умений. Поэтому, данные виды ИКТ, на наш взгляд, являются наиболее эффективными для развития технологического мышления.

Таким образом, ИКТ открывают не только новые возможности для развития специфических качеств технологического мышления – критичность, конвергентность, дивергентность, – но при определенных условиях (задачный подход, индивидуализация), открывают богатые возможности формирования базовых психических процессов, необходимых для творческой деятельности: внимания, способности к умственным усилиям и поиску, альтернативности, селективности и гибкости мышления, фантазии, воображения, интуиции, импровизации. Это, в свою очередь, поднимает уровень притязаний и самооценки, развивает способности к рефлексии и самоанализу, дает возможность формирования и развития проблемного видения, умения анализировать ситуацию, прогнозировать и проектировать деятельность. Всё это необходимо для успешной технологической деятельности.

Одной из характеристик технологического мышления является *способность синтезировать знания и умения*, полученные при изучении многих специальных дисциплин. Поэтому эффективным способом его развития является обучение на основе принципа межпредметной интеграции, который можно реализовать, опираясь на дисциплины, интегрирующие ИКТ и профессиональную деятельность «информационные технологии в профессиональной деятельности», «прикладная информатика» и т.д.

Структура развивающего обучения чаще всего носит «задачный» характер, т.к. задачи активизируют самостоятельную познавательную деятельность, формируют систему основных предметных знаний, умений и навыков, являются средством развития обучающегося. Исследованию учебных задач, их классификации и изучению роли в развитии мышления посвящены работы *В. И. Андреева, Г. А. Балла, А. Н. Леонтьева, В. Г. Разумовского, О. К. Тихомирова, Л. М. Фридмана и др.* В широком смысле под задачей понимается цель, заданная в конкретной ситуации, или как требование, выражающее необходимость преобразования ситуации для получения искомых результатов [1, 2]. По мнению В.В. Давыдова [3], методическая система учебных предметных задач проектирует соответствующий ей тип предметно-специфического мышления.

В процесс решения любой задачи входят активно действующие предметные знания, опыт в применении знаний и определённая совокупность мыслительных умений. При решении предметной технологической задачи встаёт проблема преобразования условий задачи на основе образа конечного результата. Активный поиск пути решения – процесс творческого дивергентного мышления.

Из всего разнообразия задач необходимо сформировать систему специальных задач, которая непосредственно работала бы на диагностику и развитие уровня технологического мышления.

Отсюда следует, что с целью развития технологического мышления «все содержание изучаемой темы или раздела полезно строить как логическую последовательность познавательных задач, а сам учебный процесс – как цепь учебных ситуаций, познавательным ядром которых являются учебно-познавательные задачи, а содержанием – совместная работа педагогов и обучаемых над решением задачи с привлечением разнообразных средств познания и способов обучения» [4].

Для построения системы учебно-познавательных задач нами были разработаны следующие принципы дифференциации задач:

1. Принцип дифференциации задач по количеству охватываемых компонентов мышления (фактологический, ПСМ, образный), которые развиваются в процессе решения задачи. К первому уровню развития технологического мышления относятся задачи, в процессе решения которых преимущественно развивается каждый компонент мышления в отдельности, уровень задачи – уровень

знакомства – различения, задачи алгоритмического типа. Ко второму уровню развития технологического мышления относятся задачи, в ходе решения которых есть возможность развивать одновременно несколько компонентов технологического мышления в равной степени, но в разных сочетаниях, задачи второго уровня усвоения – творческие рационализаторские. К третьему уровню – задачи, в процессе решения которых происходит развитие практически всех компонентов мышления в комплексе, задачи соответствующие третьему уровню усвоения – творческие изобретательские.

2. Принцип дифференциации задач по степени наглядности. В системе задач, обеспечивающей развитие технологического мышления, необходимо должны присутствовать задачи для решения средствами ИКТ и задачи для теоритического решения (без средств ИКТ). В задаче, решаемой средствами ИКТ обучающийся экспериментирует и делает выводы, исходя из результатов эксперимента. В ходе решения таких задач упор делается на развитие интуитивно-практического мышления. В теоретической задаче обучающемуся приходится «ставить эксперимент» в уме, что значительно усложняет ход решения, но является очень ценным для развития словесно-логического продуктивного мышления.

Необходимо отметить, что система задач должна представлять «лестницу» задач возрастающей сложности. Сложность определяется по количеству познавательных шагов, необходимых для решения, и по сочетанию среди этих шагов репродуктивных, алгоритмических и творческих.

На наш взгляд, наиболее полно отвечают указанным выше требованиям задачи по дидактическим целям: задачи на формирование понятий, рефлексивные и рефлексивно-критические задачи, конвергентные задачи, дивергентные задачи, задачи на моделирование (реконструкцию, проектирование).

Задачи на формирование технологических понятий обеспечивают овладение следующими умениями: распознавать объекты, принадлежащие понятию, выводить следствия из принадлежности объекта понятию, переходить от определения понятия к его признакам, переосмысливать объекты с точки зрения различных понятий и т.д.

Рефлексивные и рефлексивно-критические задачи – задачи, активизирующие отражение, понимание и осмысление студентом своего процесса мышления и хода решения задачи в учебной деятельности.

Конвергентные задачи имеют один – единственный правильный ответ, который может быть получен путём строгих логических рассуждений, на основе использования усвоенных правил и алгоритмов. К конвергентным относятся задачи *алгоритмического и технологического типов*. Алгоритмические задачи решаются по алгоритму, заданному в виде формулы, правила и т.д. Алгоритмы формируют чёткий стиль мышления, воспитывают требовательность к объективности, правильности и определённости знаний. К собственно технологическим относятся задачи: на объяснение технологического процесса, выбор инструментов, определение и составление последовательности операций преобразования.

Дивергентные задачи (Гилфорд) – это задачи имеют множество правильных ответов. Конечный мыслительный продукт (ответы) не выводится напрямую из условий и, проявляющаяся таким образом недосказанность, требует не просто мобилизации и объединения прошлых знаний, а интуиции, озарения (инсайта). Несмотря на то, что в задаче может быть единственный правильный ответ, задача всё равно будет задачей дивергентного типа, если существует множество вариантов её решения.

Задачи на моделирование (реконструкцию, проектирование)_технологического процесса с ориентацией на изготовление конкретного изделия. Смысл понятия «проект» трактуется как совокупность документов (расчётов, чертежей) для создания какого-либо сооружения или изделия; предварительный текст какого-либо документа; замысел, план. При таком подходе к задачам на проектирование, студенты могут ограничиться решением на создание моделей разрабатываемых технологических процессов. А так же спроектировать, какими должны быть недостающие части задачи (результат, последовательность действий), для того чтобы привести к правильному решению. В задачах на реконструкцию требуется восстановить недостающие части задачи (исходные данные, последовательность действий) исходя из того, что они были использованы для получения результата. Эффективным методом решения задач на моделирование является графическое изображение технологического процесса в виде блок-схемы, состоящей из главной схемы, описывающей систему и её взаимодействие с внешней средой, а так же подчинённых схем, описывающих процессы с разной степенью детализации.

В ходе проводимой опытно-экспериментальной работы, осуществляемой на базе ГОУ СПО Тюменского лесотехнического техникума, было выявлено, что развитие технологического мышления студентов чрезвычайно эффективно средствами ИКТ на основе разработанной системы заданий.

The article includes a definition of the nature and the structure of students` technological thinking for studying among technical school, deals with differentiation and typology of problems for the development of the technological thinking due to ICT.
The key words: *technological thinking, components, criteria, levels, indicators of development, means of ICT, system of developmental problems.*

Список литературы

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект.М.: Педагогика, 1990.184 с.
2. Гурова Л.Л. 3. Психологический анализ решения задач. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1976. 328 с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования. М.: Педагогика, 1986.-240 с.
4. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений . 2-е изд. / В. И. Загвязинский М.: Академия, 2004. 187 с.
5. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. М.: Академия, 2003. 192 с.
6. Матяш, Н.В. Психология проектной деятельности в условиях технологического образования/под ред. В.В. Рубцова [Текст]/Н.В. Матяш. Мозырь: Риф «Белый ветер», 2000. 286с.
7. Симоненко, В.Д., Фомин, Н.В. Современные педагогические технологии [Текст]/В.Д. Симоненко, Н.В. Фомин. Брянск: БГПУ, 2001. 395с.

Об авторе

Кобякова М.В. – преподаватель ГОУ СПО Тюменского лесотехнического техникума, kobyakova.marina@mail.ru.

УДК 376.352

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

И.Н. Кошелева

В статье «Формирование лексической стороны речи у старших дошкольников с нарушением зрения» И.Н. Кошелевой представлены результаты экспериментального исследования, направленного на изучение сформированности лексической стороны речи у дошкольников с нарушением зрения. Выявлены общие и специфические особенности понимания и употребления лексических единиц старшими дошкольниками с сохранным и нарушенным зрением, определяется содержательная направленность и приемы логопедической работы по формированию лексики дошкольников с нарушением зрения.

Ключевые слова: *лексическая сторона речи, общие и специфические особенности, старшие дошкольники с нарушением зрения, дети с сохранным зрением, направления и приемы логопедической работы.*

В системе коррекционно-воспитательных мер по развитию речи у детей дошкольного возраста с нарушением зрения первоочередная задача – обогащение словарного запаса, базирующегося на усвоении предметного мира. Вследствие этого формирование лексической стороны речи у дошкольников требует пристального внимания. В логопедии, специальной педагогике и психологии углубленно не изучалась проблема формирования лексической стороны речи у слабовидящих дошкольников. В общем плане ее отражение имеется в работах Л.С. Волковой, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой и других. Специфика и особенности формирования речи ярче проявляются в раннем, дошкольном и младшем школьном возрасте [1, 2]. Нарушение зрительного восприятия у детей с патологией зрения ведет к медленному и искаженному формированию представлений, что в свою очередь сказывается на развитии лексики. Существующая система работы в специальных дошкольных учреждениях для детей с нарушением зрения не создает условий, обеспечивающих полноценное лексическое развитие ребенка. В настоящее время не определена в полной мере система логопедической работы по формированию лексической стороны речи с учетом зрительного дефекта, нет методических разработок, что затрудняет педагогический процесс дефектологов. Д.М. Маллаев, изучив игры слепых и слабовидящих детей, подчеркивал, что необходимо больше и четче показывать, как учить детей, опираясь на их социальный опыт [3].

Таким образом, недостаточная разработанность проблемы в теории и практике логопедии, ее несомненная педагогическая и социальная значимость позволяют считать исследование актуальным.

Нами проведено экспериментальное изучение сформированности лексической стороны речи слабовидящих дошкольников. Исследованием было охвачено 96 детей, средний возраст которых на момент начала эксперимента составил 6,5 лет. Для целенаправленного изучения произвольно была выбрана группа из 48 человек, имеющих заключение психолого-медико-педагогической комиссии о наличии у них зрительных нарушений (с диагнозом слабовидение). Дети с нарушением зрения посещали дошкольное учреждение IV вида и обучались второй либо четвертый год под руководством тифлопедагога. Для сравнительного анализа в экспериментальное исследование была включена группа

сверстников с сохранным зрением и речи (48 человек), которые посещали обычное дошкольное учреждение. Все дошкольники были квалифицированы как дети с нормальным интеллектуальным развитием и сохранным тональным слухом.

Целью констатирующего эксперимента являлось изучение понимания и употребления лексических единиц слабовидящими детьми старшего дошкольного возраста в сравнении со сверстниками с сохранным зрением. Методы исследования включали анализ медицинской и педагогической документации, беседу, наблюдение в специально созданных ситуациях, педагогический эксперимент. Методика обследования была построена как совокупность взаимосвязанных специально подобранных заданий, использование которых позволило выявить состояние зрительного восприятия, понимание и употребление лексических единиц, определить влияние зрительного восприятия на состояние лексической стороны речи слабовидящих дошкольников и ее зависимость от зрительного восприятия этих детей. Реализация задач исследования осуществлялась в трех направлениях.

Первое направление предполагало выявление уровней сформированности и особенностей зрительного восприятия старших дошкольников с нарушением зрения. Были определены экспериментальные задания, направленные на изучение состояния сенсорного восприятия, восприятия пространства, предметных представлений, сюжетных изображений, критерии их оценки.

Второе направление заключалось в изучении лексической стороны речи старших дошкольников с сохранным и нарушенным зрением. Использовались экспериментальные задания, направленные на выявление понимания и употребления лексических единиц, пассивного и активного словаря, качественных характеристик лексики, общих и специфических ее особенностей у детей 6-7 лет с сохранным и нарушенным зрением.

Третье направление предполагало определение влияния нарушенного зрительного восприятия на состояние лексической стороны речи слабовидящих дошкольников 6-7лет.

Данные эксперимента подвергались количественному и качественному анализу. В основу качественного анализа результатов исследования легли следующие критерии: количество правильно названных (показанных) на картинках слов, понимание смыслового значения слова, преобладание типа вербальной ассоциации, выбор стратегии объяснения значения слова, количество актуализируемых значений слов, структура ответа, количество реализуемых значений полисемантических слов, количество правильных ответов по смыслу и грамматической форме, употребление антонимов, синонимов изолированно, в словосочетаниях, в предложении, в рассказе. Детям с сохранным зрением были предложены те же задания.

Изучение зрительного восприятия дошкольников выявило, что большинство детей с нарушением зрения имеют его низкий уровень − 26 человек (54,2%), средний 18 человек (37,4%), высокий уровень отмечен у 4 человек (8,4 %). При качественном и количественном анализе экспериментальных данных, полученных при изучении лексической стороны речи, исследуемая группа слабовидящих дошкольников оказалась неоднородной, что послужило основанием для дифференциации детей по их индивидуальным различиям и позволило условно выделить три группы дошкольников (с низким, средним, высоким уровнями).

К низкому уровню сформированности лексической стороны речи были отнесены 20 человек (42,1 %), у которых незначительный объем активной лексики, недостаточная сформированность навыков ее употребления. Дети не понимают смысловое значение многих слов, у них преобладают ассоциации грамматических форм одного и того же слова и случайные. Они используют стратегии низкого порядка, часто отвечают отказом при объяснении значения слова. Способность подбирать антонимы и синонимы изолированно, к словосочетаниям, в предложениях, применять их в рассказе отсутствует.

К среднему уровню сформированности лексической стороны речи были отнесены 24 человека (50,8%). У этих детей отмечается значительный объем лексического запаса, но недостаточная актуализация словаря. Слабовидящие дошкольники не совсем понимают смысловое значение отдельных слов, у них преобладают тематические ассоциации. Дети используют стратегии среднего порядка, объясняя значение слова, воспроизводят одно значение многозначного слова. При составлении предложения учитывают только одно значение слова. Способность подбирать антонимы и синонимы изолированно, к словосочетаниям, в предложениях, применять их в рассказе выражена не в полной мере.

К высокому уровню сформированности лексической стороны речи отнесены 4 человека (7,1%). Их отличает большой объем словарного запаса. Дети понимают смысловое значение слов, у них преобладают парадигматические ассоциации, при объяснении значения слова используются стратегии высокого порядка. Эти дети актуализируют два и более значения слова, составляют несколько предложений, учитывая разные значения слова. Они используют правильные ответы по смыслу и грамматической форме при подборе антонимов и синонимов изолированно, в словосочета-

ниях, предложениях, употребляют синонимы в рассказе.

Выявлены общие и специфические особенности лексической стороны речи слабовидящих дошкольников в сравнении с детьми, имеющими сохранное зрение. Общими являлись: преобладание пассивного словаря над активным, снижение показателей объема словаря, замены семантически близкими словами, преобладание в ассоциативном поле парадигматических, синтагматических, тематических, случайных ассоциаций, наличие стереотипных реакций, недостаточная сформированность структуры значения слов, доступность усвоения полисемантики слов, знание одного распространенного значения полисемантического слова, преобладание объяснения многозначных слов путем включения их в состав словосочетания, недостаточная дифференциация категориальных значений слов-антонимов, затруднения в подборе синонимов к глаголам и прилагательным.

Специфическими являлись: существенное снижение показателей объема словаря, многочисленные замены в каждой части речи, задержка в формировании семантических полей, более длительный латентный период реакций на слово-стимул, недостаточная сформированность семантической структуры слов, контекстуального компонента (многозначности) структуры значения слов, малоосознанность смыслового богатства языка, организация семантических полей только начинается, сложности в процессе поиска антонимов, низкая сформированность синонимии.

Результаты исследования показали, что влияние зрительного восприятия на усвоение лексического запаса речи составляет 16,81%. Остальные 83,19% влияния, вероятно, обусловлены рядом других факторов, в том числе и социальных. К ним могут относиться социальная среда, где воспитывается ребенок, расширение связей с окружающим пространством через чувственное восприятие мира, речевая деятельность взрослых, их общение с ребенком, организация логопедической работы в специальном дошкольном учреждении IV вида для детей с нарушением зрения и другие.

Результаты экспериментального исследования позволили говорить о необходимости проведения коррекционной работы со слабовидящими дошкольниками, осуществляемой по следующим направлениям.

Первое направление обучающего эксперимента предполагало развитие зрительного восприятия старших дошкольников с нарушением зрения, что определило постановку ряда задач: развитие сенсорного восприятия, восприятия пространства и ориентировки в нем, расширение предметных представлений, развитие восприятия сюжетных изображений.

Второе направление обучающего эксперимента предполагало формирование лексической стороны речи у дошкольников с нарушением зрения. В задачи логопедической работы входило:

1. Расширение объема пассивного и активного словарного запаса: усвоение слова как структурной единицы языка и речи, уточнение значения слова.

2. Формирование структуры значения слова: совершенствование денотативного компонента значения слова (создание и уточнение чувственного целостного образа предмета, признака, действия, соотнесение со словом); развитие понятийного аспекта лексического значения (выделение тонких дифференцированных признаков денотата), активизация структурного компонента (усвоенное значение слова вводится в определенное семантическое поле, организующееся на основе овладения парадигматическими связями (синонимическими, антонимическими, родовидовыми отношениями), уточнение контекстуального компонента семантики слов (знакомство с полисемантичными словами, усвоение переносного значения слов, понимание зависимости семантики от контекста).

3. Развитие лексической системности, что осуществлялось на основе усвоения структуры значения слова, овладения парадигматическими связями слов. Особенностью работы в рамках этого направления было закрепление связи лексики с развитием мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение.

4. Формирование синтагматических связей слова, что предполагало точное употребление слова в речевом потоке, в словосочетаниях, предложениях.

Логопедическая работа по обогащению словаря осуществлялась в основном на материале имен существительных (группы «Растения», «Явления природы», «Одежда и обувь», «Овощи-Фрукты», «Школа»); глаголов, обозначающих процессы природы, движения и крики животных, связанных с профессиями, выражающих чувства людей, глаголов движения; прилагательных по признакам толщины, ширины, величины, высоты, силы; наречий. Была разработана поэтапная система использования дидактических игр, учитывающих структуру зрительного дефекта и направленных на формирование лексической стороны речи у дошкольников с нарушением зрения в условиях специального дошкольного учреждения. При проведении дидактических игр использовались предметы окружающей действительности, изобразительная наглядность с постепенным усложнением материала: реальные изображения, силуэтные изображения, контурное полное изображение, пунктирное, зашумленное контурное, наложенное контурное, отсутствие деталей изображения. В логопедиче-

ской работе условно выделены три этапа.

Первый этап: игры на активизацию словаря и усвоение лексического значения слов, что происходило в процессе двигательной активности детей, их действий с материальными предметами и обеспечивало создание чувственного целостного (слухо-зрительно-тактильно-кинестетического) образа предмета, действия, признака. Внимание уделялось закреплению связи семантики слова с его слуховым и произносительным, кинестетическим образом.

Второй этап: настольно-печатные игры. Закрепление значения слов проходило в плане громкой речи с опорой на наглядность (картинки, силуэтные, контурные изображения). Велась работа по развитию прослеживающей функции глаз, фиксации взора.

Третий этап: словесные игры. Перенесение действия в речевой план без опоры на наглядность. Работа заключалась в актуализации усвоенного значения слов с опорой на дифференциальные семантические признаки в речевой практике детей. Все дидактические игры были построены по принципу: от игр с реальными предметами к настольно-печатным, а затем – к словесным.

По итогам выполнения заданий первого направления дети ЭГ (24 человека) демонстрировали три уровня сформированности зрительного восприятия. Низкий уровень сформированности зрительного восприятия отмечен у 4 детей (16,4%), до обучения таких было 14 детей (58,3 %). Количество детей со средним уровнем увеличилось с 8 (33,3%) до 14 человек (58,4%). Высокий уровень зрительного восприятия продемонстрировали 6 человек (25,2%), было 2 человека (8,4%). В контрольной группе изменений не произошло.

Обобщив результаты по всем показателям лексического запаса речи, мы выявили, что дошкольники по-прежнему демонстрируют три уровня (высокий, средний, низкий) сформированности лексического компонента, однако отмечена позитивная динамика. Большинство детей ЭГ были отнесены к высокому – 5 человек (20,1%) и среднему – 15 человек (63,2%) уровням усвоения лексики. Низкий уровень отмечался у 4 человек (16,7%).

У детей контрольной группы наблюдались преимущественно низкий – 8 человек (34,2 %) и средний 13 человек (55,5%) уровни сформированности лексического компонента.

Высокий уровень отмечен у 3 человек (10,3%). В контрольной группе (КГ) качественно-количественные показатели выполнения заданий существенно не отличались от данных констатирующего эксперимента. Дети этой группы проявили недостаточную лексическую активность при выполнении заданий и отставали по всем показателям от дошкольников ЭГ. Для оценки достоверности полученных данных был использован метод математической статистики. Результаты статистической обработки полученных данных с использованием U – критерия Манна-Уитни показали, что различия между экспериментальной и контрольной группами статистически значимы при $U > 27$ ($U_{эксп.} = 30$, $U_{критич.} = 27$ при $p < 0,05$). Анализ сформированности лексического компонента у детей ЭГ показал, что разработанные нами направления и приемы коррекционно-педагогической работы оказали положительное влияние на количественные и качественные показатели лексической стороны речи. Результативность обучения дошкольников с нарушением зрения, направленного на формирование лексической стороны речи, обеспечивалась:

1. Деятельностным подходом к обучению слабовидящих дошкольников, реализуемым через дидактические игры.

2. Разнообразием методических приемов обучения, основными из которых являлись: наглядные (демонстрация действий самими детьми с помощью игрушек, демонстрация картинок, выделение информативных признаков, использование схемы действия, сюрпризный момент); практические (выполнение действий самими детьми с помощью игрушек и фигур); словесные (вопросы, уточнения, инструкции, пояснения, поощрения, узнавание действия по описанию и другие)

3. Комплексным характером коррекционно-педагогического воздействия, включающим два взаимосвязанных направления: развитие зрительного восприятия, расширение пассивного и активного словаря, актуализация, обучение точности и правильности понимания значения слова.

4. Поэтапностью коррекционного воздействия, предполагающего постепенное усложнение содержания и приемов обучения с опорой на имеющиеся у дошкольников представления.

5. Единством требований со стороны педагогов и родителей.

6. Методом математической статистики с использованием U-критерия Манна-Уитни, подтвердившим предположение об эффективности разработанной системы дидактических игр, для формирования лексического запаса у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Полученные результаты позволяют утверждать, что апробированные направления и приемы обучения были эффективны и могут быть рекомендованы для широкого использования в коррекционно-педагогическом процессе в условиях специальных дошкольных учреждений для детей с нару-

шением зрения и с другими отклонениями в развитии.

In the article «Forming lexical aspect of speech for elder preschoolers with visual impairment» by the author I.N. Kosheleva the data of the experimentel study of forming lexical aspect of speech for elder preschoolers with visual impairment are presented. The general and special features in comprehension and using the lexical units by elder preschoolers with visual impairment and healthy children are shown, the comprising directivity and methods of logopedic work at compiling vocabulary for preschoolers with visual impairment.
The key words: *lexical aspect of speech, general and special features, elder preschoolers with visual impairment, healthy children are shown. basic directions and methods of logopedic work.*

Список литературы

1. Волкова Л.С. Выявление и коррекция нарушений устной речи у слепых слабовидящих детей. Л., 1991. С.12.
2. Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. М.: Полиграф сервис, 2000. С.32.
3. Маллаев Д.М. Игры для слепых и слабовидящих. М.: Советский спорт, 2000. 136 с.

Об авторе

Кошелева И. Н.- соискатель Московского педагогического государственного университета кафедры дошкольной дефектологии, kuma@ionitcom.ru.

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Н.В. Курилович

В статье раскрываются особенности формирования культуры профессионального общения будущих социальных работников. Выделяются интегральные характеристики личности профессионала. Выявляются основные средства формирования культуры профессионального общения будущих социальных работников в процессе вузовского обучения.
Ключевые слова: *социальное, профессиональное образование, культура общения, уровни, блоки коммуникативно-культурной направленности.*

Формирование культуры профессионального общения будущего социального работника в вузе происходит в процессе профессионального социального образования.

Результатом профессионального социального образования, по мнению Н.В. Гарашкиной, являются приобретение студентом знаний, умений и навыков, формирование социального мышления, социального знания, социального поведения, общения, позволяющие конструктивно выполнять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями к профессиональной компетентности специалиста социальной работы[1, с. 26]. Где основной целью ставиться усиление практической направленности социального профессионального образования при сохранении его фундаментальности (Болотов В.А., Борисенков В.П., Сериков В.В.). Как отмечено Р.М. Куличенко социальная работа как практическая деятельность имеет ряд специфических моментов, которые нельзя не учитывать в процессе теоретического осмысления. Главным из них является то, что родовой чертой практической социальной работы является общение между людьми, которое независимо от субъективных намерений всегда является социальным. Оно по содержанию и методам обусловлено конкретными социальными условиями и обстоятельствами, порождает разные социальные последствия, как для индивида, так и для общества. Общение может быть отражением или фактором создания или преодоления отчуждения человека от общества, либо стать источником, средством развития, самоутверждения, самореализации [3, с. 26].

Формирование культуры профессионального общения социального работника в процессе обучения в вузе понимается как процесс управления ее развитием. Это специально организованный и целенаправленный процесс диагностики, проектирования, практической реализации и мониторинга формирования культуры профессионального общения специалиста как приоритетного направления личностного развития и профессиональной подготовки студентов на основе системного использования: ресурсных культуроформирующих возможностей социального образования в учебной, учебно-профессиональной, профессиональной и внеучебной деятельности студентов; результатов эмпирического исследования реального состояния и особенностей проявления культуры профессионального общения, обусловленных социально-культурной дифференциацией студентов; понимания культуры профессионального общения социального работника как инвариантного, интегративного, системооб-

разующего компонента его общей, профессиональной и индивидуально-личностной культуры. Культура профессионального общения будущего социального работника определяется не только профессиональной подготовкой, но и личностным развитием, и коммуникативная деятельность как интегративно-системное свойство личности становится ведущим элементом индивидуально-личностной культуры и проявляется в профессиональной деятельности социального работника.

Уровень сформированности культуры профессионального общения определяется, по следующим основным интегральным характеристикам личности: направленности, компетентности и гибкости (эмоциональной и поведенческой).

Выделенные интегральные характеристики личности профессионала являются психологической основой, необходимой во всех видах деятельности (хотя и в разной степени), но в деятельности социального работника имеют особое значение. Каждая интегральная характеристика представляет собой определенное сочетание или комбинацию значимых личностных качеств, существенных для успешного решения профессиональных задач.

Фундаментальным условием развития интегральных характеристик личности профессионала является осознание им необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей повышения уровня профессионального самосознания. Каждая из указанных характеристик в психолого-педагогической литературе имеет множественные интерпретации. При формировании своего понимания проблемы мы опирались на разработки Л.М. Митиной .

Профессиональная направленность определяется как профессионально значимое качество, занимающее центральное место в структуре личности социального работника и обусловливающее его индивидуальное и типическое своеобразие. В более широком смысле – как система эмоционально-ценностных отношений, которая обеспечивает иерархическую структуру доминирующих мотивов личности социального работника, побуждающих к ее утверждению в профессиональной деятельности и общении.

Иерархическая структура профессиональной направленности социального работника представлена следующим образом:

- направленность на другого человека, связанная с заботой, содействием, воздействием на личность социального клиента и максимальной самоактуализации индивидуальности;
- направленность на себя, обусловленная потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере профессиональной деятельности;
- направленность на предметную сторону профессии социального работника (содержательная сторона профессии).

Данное понятие включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Оно дает возможность представить структуру профессиональной компетентности социального работника, состоящей из трех подструктур: деятельностной (знания, умения, навыки и способы осуществления профессиональной деятельности) и коммуникативной (знания, умения, навыки и способы осуществления профессионального общения), а также эмоциональной гибкости, под которой понимается оптимальное (гармоничное) сочетание эмоциональной экспрессивности и эмоциональной устойчивости социального работника.

Динамика развития культуры профессионального общения будущего социального работника определяется переходом с репродуктивного уровня выполнения действий и операций на творческий, а также гармонизацией и усложнением деятельности и коммуникативных компонентов профессиональной деятельности [4, с. 30].

Овладение культурой профессионального общения как частью общей культуры социального работника невозможно без регулярной и позитивной профессиональной рефлексии. Осмысление возможности рефлексии в процессе формирования культуры профессионального общения будущих социальных работников позволяет говорить об особом личностном образовании – рефлективной активности личности, которое содержательно характеризует данный процесс.

В качестве показателей проявления рефлексивной активности личности Н.Ю. Посталюк выделяет следующие:

- критичность мышления субъекта деятельности. Это качество личности формируется в особых профессиональных ситуациях, требующих рецензирования, оценки, высказывания личного мнения;
- стремление личности к доказательности, к обоснованию своей позиции;
- способности и стремление ставить вопросы;
- способности и стремление вести дискуссию. Поскольку рефлексия – это дискуссия с самим собой, то важно самому ставить вопрос и самому на него отвечать;
- готовность к адекватной самооценке. В психолого-педагогической литературе существуют указания на то, что большую ценность имеет групповая самооценка, т.е. самоанализ процесса и ре-

зультата деятельности. Это приводит к увеличению рефлексивной активности [5, с.34].

Социальное профессиональное образование по своей природе должно развивать в студенте заложенный творческий потенциал, воспитывать смелость мысли, уверенность в своих творческих силах, способность генерировать нестандартные идеи, имеющие общечеловеческую ценность, потребность в творческом образе жизни и опираться на семь основных принципов, направленных на решение данных задач и имеющие коммуникативно-культурную направленность: первый принцип связан с созданием в вузах благоприятных демократических условий реализации свободы и прав личности для ее развития; второй принцип – осознание и принятие всеми субъектами научно-педагогического процесса в вузе иерархизированной системы ценностей в развитии специалиста с высшим образованием; третий принцип выделяется в соответствии с принципом обеспечения полноты и непрерывности в развитии личности личностные особенности должны учитываться, начиная с отбора абитуриентов и кончая распределением выпускников вуза; четвертый принцип основывается на системно-стилевом подходе в реализации личностно-развивающего высшего образования; пятый принцип учитывает возрастные и социальные особенности студентов; в шестом принципе важным условием саморазвития личности является регулярная и оперативная диагностика и самодиагностика, которые выполняют роль обратной связи в развитии личности; седьмой принцип личностно-развивающего образования в вузе касается создания условий психологической поддержки развития личности студентов – психологической службы для оказания индивидуальной консультативной помощи студенту.

Идеи креативной педагогической системы, имеющие коммуникативно-культурную направленность представлены в виде следующих блоков.

Первый блок. Гуманизация и демократизация образования.

- Гуманизация образования (обеспечивающая свободу мысли и поведенческого выбора, уверенность в своих силах).
- Развитие широкого кругозора, эрудиции и достижение высокого культурного уровня.
- Изменение стиля руководства образовательным процессом с авторитарного на демократический стиль.
- Наглядность обучения: использование знакосимволических средств проблемно-алгоритмического, компактного (свернутого) представления учебной и художественно-графической информации (укрупненные алгоритмы, блок-схемы алгоритмов проблемных ситуаций и др.).
- Использование методов развивающего и проблемного обучения: проблемный, частично-поисковый (эвристический), исследовательский; эвристические и деловые игры.

Второй блок. Личность и коллектив учебной группы.

- Диагностика коммуникативного развития личности студентов с применением современных психологических методик диагностики и психокоррекции.
- Изучение коллектива учебной группы с помощью социометрических методик.
- Целенаправленное формирование устойчивой мотивации к профессиональному общению и деятельности, психологической установки на творчество.
- Развитие интеллектуальной и коммуникативной активности личности обучающегося.
- Формирование личностных творческих качеств (способность к видению проблемы, диалектичность и критичность мышления, способность к оправданному риску, способность к выдвижению гипотез).
- Развитие эмоциональной сферы личности студентов (в процессе поисковой деятельности и общения).

Третий блок. Формирование творческого системного мышления.

- Применение системного, личностно-ориентированного, проблемно-алгоритмического и деятельностного подходов для непрерывного формирования творческого системного мышления и развития культуры профессионального общения будущего социального работника в процессе обучения в вузе.
- Целостность учебно-воспитательного процесса, его преемственность с учебным заведением предыдущего звена (школа, колледж, лицей).
- Введение в учебный процесс в качестве доминантной схемы научного познания поисковой познавательной деятельности студентов с целью решения творческих задач (вместо традиционной репродуктивной схемы).
- Обеспечение деятельностного подхода к обучению путем непрерывности включения обучаемых в активную творческую поисковую деятельность практически на всех видах занятий. Применение этапности формирования понятийно-образно-практической структуры творческого мышления и коммуникации.
- Создание непрерывной творческой обучающей среды в учебном заведении, обеспечивающей непрерывность формирования культуры профессионального общения социального работника.
- Использование системного и проблемно-алгоритмического подходов и методов системного мышления, самостоятельности, способности генерирования нестандартных идей и принятия ориги-

нальных решений [2, с. 23,].

Таким образом, анализ научной литературы, обобщение передового педагогического опыта позволили выявить основные средства формирования культуры профессионального общения будущих социальных работников в процессе вузовского обучения:

- совершенствование форм и методов обучения, к которому мы относим применение современных активных методов обучения. При правильном выборе методов в результате у обучаемых появляется теоретический интерес к способам и приемам усвоения профессионального языка, создаются условия для формирования познавательного мотива к изучению самого учебного предмета, а вместе с ним интерес к способам овладения коммуникативными знаниями и умениями;
- отбор коммуникативного материала, его содержательная сторона должна интересовать студентов с точки зрения приобретения дополнительных профессиональных знаний, так как интерес к возможностям своего продвижения в личностно значимом профессиональном предмете выступает в качестве особого побуждения;
- коммуникативные задачи должны иметь практическую направленность, носить проблемный характер, активизировать мыслительную деятельность, вызывать стремление к познанию, соответствовать ситуации, обусловленной будущей профессиональной деятельностью;
- создание в группе благоприятного психологического климата: на занятиях должны создаваться доброжелательные, деловые взаимоотношения, творческий настрой, т.е. условия, которые повышают работоспособность, удовлетворенность, создают положительные эмоции. Это способствует снятию тревоги, напряженности перед выполнением сложных профессиональных задач, повышает статус обучаемого в группе и усиливает групповую сплоченность в ходе совместной деятельности. Действия студента должны подкрепляться успехом и развиваться по формуле: интерес – мотив – успех – интерес.

The summary: In article features of formation of culture of professional dialogue of the future social workers reveal. Integrated characteristics of the person of the professional are allocated. The basic means of formation of culture of professional dialogue of the future social workers in the course of high school training come to light.
The key words: *social, vocational training, culture of dialogue, levels, blocks of a communicatively-cultural orientation.*

Список литературы

1. Гарашкина Н.В. технологии подготовки специалистов социальной работы в вузе: компетентностный подход: Моног./Гарашкина Н.В.; М-во образования и науки Рос. Федерации, Тамб. Гос. Ун-т им. Г.Р. Державина. Тамбов, 2004. 187 с.

2. Зиновкина М.М. Основы технического творчества и компьютерная поддержка творческих решений: Учеб. пособие для рук. учреждений начал. проф. образования.М.: МГИУ, 2001.181 с**.**

3. Куличенко Р.М. Социальная работа и подготовка социальных работников в современной России: Учеб. пособ. Тамбов: Изд-во ТГУ имени Г.Р. Державина, 1997. 289 с.

4. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997.№ 4. С. 28-36.

5. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань; Изд-во Казанского ун-та, 1989. 206с.

Об авторе

Курилович Н.В. – кандидат педагогических наук, доцент Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, kurilovichtmb@mail.ru.

УДК-378

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И ПРИЗНАКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

С.Л. Мельников

В статье дается обоснование эффективности общепедагогической подготовки студентов средствами учебных творческих проектов. Раскрываются критерии, показатели и признаки общепедагогической подготовки будущих учителей.
***Ключевые слова**: общепедагогическая подготовка, эффективность, критерии, показатели и признаки, адекватность, компетентность, уровни сформированности.*

Под эффективностью педагогического процесса обычно понимается степень достижения поставленных целей за определенный промежуток времени.

Эффективность оценивается с помощью критериев и показателей. В педагогике критерий (греч. kriterion) – это признак, по которому классифицируются и оцениваются педагогические факты, действия и явления. Критерий является качественной характеристикой эффективности педагогического процесса. Степень сформированности того или иного критерия можно замерить с помощью показателей.

В литературе существует достаточно много подходов к определению критериев оценки эффективности обучения. Их разработке посвящены работы С.И. Архангельского, В.П. Беспалько, И.Д.Зверевой, Н.В. Кузьминой, Н.Ф. Талызиной и др. В этих работах отмечается, что при разработке критериев следует учитывать следующие условия:

- необходимость определения области применения данных критериев, их целевого назначения;
- семантическую определенность – точное определение смысла каждого критерия и однозначное понимание его всеми экспертами;
- конструктивность – признаки должны быть конструктивно описаны, иначе нельзя их выявить.

Определяя эффективность педагогического процесса, прежде всего необходимо обозначить признаки, которым должны удовлетворять критерии. Эти признаки в общем виде изложены в педагогической литературе. К ним относятся объективность, адекватность, валидность, комплексность и интегративность [3, с. 61-64].

Объективность заключается в том, что критерии должны однозначно оценивать реальное состояние объекта или процесса на данный момент.

Адекватность, валидность, означает, что критерии должны оценивать именно то, что исследователь хочет оценить.

Комплексность и интегративность связаны с тем, что совокупность критериев с достаточной полнотой должны охватывать и интегрировать все существенные характеристики исследуемого явления или процесса. Совокупность критериев оценки должна включать в себя количественные и качественные, процессуальные и результативные критерии.

Исходя из целевой установки, нам необходимо определить такие критерии, с помощью которых можно объективно и всесторонне изучить эффективность общепедагогической подготовки студентов.

В настоящее время нет единого подхода к выделению критериев и показателей эффективности общепедагогической подготовки учителей. О.А. Абдуллина в своем исследовании опиралась на три критерия:

- уровень сформированности теоретических знаний: объем знаний (полнота, глубина, прочность); осознанность знаний (самостоятельность суждений, доказательность, постановка проблемных вопросов); интерес к педагогической теории (чтение педагогической литературы, участие в научно-исследовательской работе);
- уровень сформированности педагогических умений: количество действий, выполняемых учителем при использовании того или иного умения; последовательность действий; качество выполнения каждого действия; время, затраченное на выполнение действий;
- отношение учителя к педагогической деятельности: степень удовлетворенности работой; отношение к неудачам и трудностям; отношение к педагогическому самообразованию; отношение к детям [2, с. 59].

А.Ф Ушанов исследовал такие компоненты общепедагогической подготовки будущих учителей, как профессионально значимые характерологические качества, научно-профессиональные аспекты мировоззрения, общепедагогические знания, умения и навыки [3,с. 22].

Поэтому встает задача обоснования критериев и показателей эффективности общепедагогической подготовки будущих учителей.

Мы считаем, что в структуре личности будущего учителя эти компоненты занимают следую-

щее положение (Таблица 1).

Таблица 1

Взаимосвязь компонентов структуры личности и компонентов общепедагогической подготовки

Компоненты структуры личности	Компоненты общепедагогической подготовки
Когнитивная сфера	Общепедагогические знания
Операционно-практическая сфера	Общепедагогические умения и навыки
Потребностно-мотивационная сфера	Общепедагогические личностные качества

Таким образом, можно выделить когнитивный, операционно-практический, и потребностно-мотивационный критерии эффективности общепедагогической подготовки будущего учителя.

Отдельно следует отметить, что в качестве критериев эффективности подготовки будущих учителей в педагогических исследованиях чаще всего выступают знания, умения и навыки, выраженные определенной оценкой. Личностные же качества, необходимые для успешной профессионально-педагогической деятельности будущего учителя, в систему критериев включается редко. Это, на наш взгляд, не позволяет объективно и полно оценить все характеристики процесса подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности.

По каждому критерию нужно выделить показатели и признаки их сформированности.

Основными признаками их сформированности можно считать следующие:

- объем общепедагогических знаний (подготовка, глубина);
- качество знаний (системность, прочность, осознанность);
- успеваемость и учебная успешность;
- интерес к педагогической теории (чтение педагогической литературы, участие в НИР по педагогике и др.).

Умения и навыки проявляются и формируются в деятельности. В зависимости от характера деятельности можно выявить различные уровни сформированности общепедагогических умений и навыков.

О.А. Абдуллина выделяет четыре уровня сформированности общепедагогических умений и навыков: репродуктивный, репродуктивно-творческий, творчески-репродуктивный, творческий [1, с.87]. Качественная характеристика этих уровней представлена в нижеследующей таблице (Таблица 2).

Таблица 2

Качественные характеристики уровней сформированности общепедагогических умений и навыков

Уровни	Качественные характеристики
Репродуктивный	Выполнение отдельных действий по образцу на основе подражания без достаточного осознания их принципов, слабая корреляция умений с теоретическими знаниями
Репродуктивно-творческий	Теоретическое осмысление отдельных способов деятельности учителя, выполнение частично-поисковых практических действий в типичных ситуациях
Теоретико-репродуктивный	Теоретическое осмысление методов и приемов работы учителя и собственных действий, самостоятельное определение способов деятельности, выполнение практических действий в нестандартных ситуациях
Творческий	Умение самостоятельно проектировать способы своей деятельности, корректировать свой опыт на основе педагогической теории, поиск новых теоретических способов работы

Необходимо выявить качественные характеристики уровней сформированности общепедагогических умений и навыков как по отдельным темам педагогических курсов, так и по педагогике в целом. Эти уровни характеризуют динамику профессионального развития будущего учителя.

В качестве показателей потребностно-мотивационного критерия общепедагогической подготовки учителя выступает его социально-нравственная, профессионально-педагогическая и познавательная направленность. Эти виды направленности могут быть сформированы полностью, частично или совсем не сформированы.

В обобщенном виде критерии, показатели и признаки общепедагогической подготовки будущих учителей представлены в таблице (Таблица 3).

Таблица 3

Критерии, показатели и признаки общепедагогической подготовки будущих учителей

Критерии	Показатели	Признаки
1.Когнитивный	1. Знание педагогической теории, идей концепций, законов и закономерностей. 2. Знание основных и педагогических категорий и понятий. 3. Знание основополагающих педагогических факторов. 4. Прикладные знания по общей методике обучения и воспитания школьников	1.Объем знаний (полнота, глубина). 2.Качество знаний (системность, прочность, осознанность). 3.Успеваемость и учебная успешность. 4.Интерес к педагогической теории (чтение педагогической литературы, участие в НИР)
2.Операционно-практический	1. Конструктивные умения (аналитические, прогностические, проективные, рефлективные). 2. Организаторские умения (информационные, развивающие, ориентационные, мобилизационные, прикладные). 3. Коммуникативные умения (перцептивные, педагогического общения, педагогической техники). 4. Исследовательские умения (планирование, организация и проведение, оформление результатов исследования)	Уровни сформированности: -репродуктивный; -репродуктивно-творческий; -творчески-репродуктивный; творческий
3.Потребностно-мотивационный	1. Социально-нравственная направленность (социальные потребности, морально-ценностные ориентации, чувство общественного долга и гражданской ответственности). 2. Профессионально-педагогическая направленность (интерес к педагогической профессии, педагогическое признание, любовь к детям, педагогический долг и ответственность, самоотверженность, педагогический такт, педагогическая справедливость). 3. Познавательная направленность (культура научно-педагогического мышления, педагогическая наблюдательность, потребность в знаниях, постоянном профессионально-педагогическом образовании)	Полнота сформированности направленности: -сформирована полностью; -сформирована частично; -не сформирована

На основе этой таблицы можно дать качественную характеристику уровней общепедагогической подготовки будущих учителей (Таблица 4).

Таблица 4

Качественные характеристики уровней сформированности общепедагогической подготовки будущих учителей

Критерии	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1.Когнитивный	Общепедагогические знания не сформированы, интерес к педагогической теории отсутствует	Сформированные неглубокие поверхностные общепедагогические знания, интерес к педагогической теории неустойчивый	В полном объеме сформированы глубокие общепедагогические знания, имеется устойчивый интерес к педагогической теории
2.Операционно-практический	Общепедагогические умения сформированы на репродуктивном уровне	Общепедагогические умения сформированы на репродуктивно-творческом уровне	Общепедагогические умения сформированы на творческом уровне
3.Потребностно-мотивационный	Социально-нравственная, профессионально-педагогическая и познавательная направленность не сформирована	Социально-нравственная, профессионально-педагогическая и познавательная направленность сформирована частично	Социально-нравственная, профессионально-педагогическая и познавательная направленность сформированы полностью

The article covers the substantiation of the efficiency of a pedagogical training of students by means of educational creative projects. The article reveals criteria, indicators and signs of a pedagogical training of the future teachers.
The key words: *pedagogical training, efficiency, criteria, indicators, signs, adequacy, complexity, levels of forming.*

Список литературы

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для педагогических специальностей ВУЗов. 2-е изд. М.: Просвещение, 1990.
2. Новиков А.М. как работать над диссертацией. М.: Издательство ИПК и ПРНО, 1996.
3. Ушанов А.Ф. Решение социально воспитательных задач в структуре общепедагогической подготовки студентов. Дисс…канд. пед. наук. Кострома,1999.

Об авторе

Мельников С.Л. – кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского, bryanskgu@mail.ru

УДК 37.013.75

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Э. М. Молчан

В статье раскрывается сущность информационной компетентности преподавателя высшей школы. Основной акцент делается на соотношение понятий «компетенция» и «информационная компетентность», их роли в развитии информационной культуры преподавателя высшей школы.
Ключевые слова: *компетенция, информационная компетентность, преподаватель высшей школы.*

В условиях стремительного роста информационных потоков и их широкомасштабного использования в качестве мощного средства коммуникации на первый план выдвигаются проблемы интеллектуализации общества, создания и внедрения новых технологий, основанных на эффективном использовании знаний как ресурса развития общества.

Социально-педагогическая значимость исследуемой проблемы определяется решением крупной государственной задачи – подготовки специалистов с новым типом мышления, соответствующим требованиям постиндустриального общества, расширяющим информационное пространство до мировых масштабов и определяющим ключевой вектор в развитии информационной компетентности преподавателя высшей школы.

Современные научные исследования свидетельствуют о том, что на сегодняшний день сложились значимые теоретические и практические предпосылки исследуемой проблемы. В ее разработку внесли вклад исследователи В.И. Байденко, И.А. Кулантаева, В.В. Кюршунова, Т.Н. Лукина, Э.Ф. Морковина, М.М. Пшукова и др. [1, с.137]. Выделяют компетентности интегрированного характера: информационно-аналитическую (Е.В. Назначило); информационно-коммуникативную (Е.Г. Пьяных, Л.Б. Сенкевич и др.); информационно-технологическую (Е.В.Мартынова, Л.В. Сергеева и др.) и др. Несмотря на разносторонность выполненных исследований и их несомненную теоретическую и прикладную значимость, задача формирования информационной компетентности специалиста в условиях профессионального образования остается открытой для теоретического осмысления и экспериментального изучения. Научные исследования исследуемого феномена носят фрагментарный характер и не отражают системного видения проблемы формирования информационной компетентности преподавателя высшей школы как приоритетного направления его профессионального развития. Необходимость развития информационных знаний и умений преподавателя высшей школы обусловливает потребность поиска современных форм, методов и средств повышения квалификации, в условиях которых формирование исследуемой компетентности представляет собой не столько результат, сколько процесс, механизм, обеспечивающий непрерывность, сохранение и воспроизводство информационной деятельности.

Исходя из вышесказанного, феномен информационной компетентности преподавателя высшей школы приобретает чрезвычайную актуальность для педагогической теории и практики, что обусловлено: современными тенденциями образования, связанными с необходимостью реализации задач подготовки современного педагога в условиях информатизации образования; недостаточной подготовленностью специалистов, способных эффективно осуществлять профессиональную педагогическую деятельность.

Научный интерес к проблемам информационной компетентности преподавателя высшей школы как одной из характеристик профессионального образования в современном мире связан с глобальным социальным процессом производства и использования информации как общественного ресурса, обеспечивающего интенсификацию экономики, ускорение научно-технического процесса, процесса интеллектуализации общества. Огромное количество информации, которой современному человеку необходимо уметь оперировать (находить, собирать, анализировать и применять), актуализирует необходимость подготовки педагога к постоянному обновлению знаний, что создает потребность в овладении различного рода компетенциями в процессе всей профессиональной деятельности человека.

Анализ научной литературы показал, что отправной точкой для конкретизации понятия «информационная компетентность» является понятие «информация». Существуя в различных форматах, средах и контекстах, информация в современном мире является ключевым понятием, объединяющим исследования по проблеме формирования и развития информационной грамотности, информационной компетентности и информационной культуры личности.

В процессе глубокого научного анализа терминологического поля понятия «компетентность» (В. Макелвил, 1982 г.) выявлено, что его началами, с точки зрения зарубежных исследователей, явились:

введение понятия «самоактуализация» (А. Маслоу); рассмотрение компетентности как специфической способности для эффективного выполнения конкретных действий в конкретной предметной области (Дж. Равен); стремление развиваться, реализовать свои потенциальные возможности (Э. Фромм).

В отечественной педагогике понятие «компетентность» начинает использоваться в качестве термина, описывающего какой-то конечный результат, только в последней четверти прошлого века. В настоящее время исследователи говорят уже о разных ее видах: коммуникативной (В.М. Пахарев, В.В.Соколова, С.Н. Шапошникова и др.), методической (Т.Н. Гущиной), профессиональной (Г.С. Вяликова, И.А. Гетманская), профориентационной (П.А. Макаров и др.), психологической (Н.В. Яковлева), психолого-педагогической (С.Б. Серякова) и др. Проведенный сопоставительный анализ понятий «компетенция» и «компетентность» позволил определить два варианта соотношения между ними:

1) отождествление понятий «компетенция» и «компетентность» и рассмотрение их как рядоположенных понятий, которое представлено в работах отечественных ученых (Л.И. Берестова, В.Г. Леднев, Н.Д. Никандров и др.) [4, с.15];

2) дифференциация понятий по каким-либо основаниям (И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской др.) [5, с.77].

Существующая полисемия в интерпретации исследуемых понятий свидетельствует о возрастании популярности компетенций/компетентностей как объектов исследования и нового методологического инструментария для проектирования результатов образования.

Термин «информационная компетентность», появившийся на официальном уровне в 1992 году в проекте Совета Европы «Среднее образование в Европе», включен в текст «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.», где система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности названы «современными ключевыми компетенциями».

Анализ современных трактовок рассматриваемой дефиниции (С.В.Тришина, О.Б. Зайцева и др.) показал, что в современных условиях качественная личностная характеристика понимается как новая грамотность, в которую входят умения активной, самостоятельной обработки информации человеком. Определяются два ориентира ее использования и понимания: первый связан с формированием понятия информационная компетентность в смысле использования компьютерных технологий с помощью средств вычислительной техники (компьютера, банка данных, электронных носителей и др.); второй ориентир рассматривает информационную компетентность преподавателя высшей школы как процесс восприятия информации человеком, операции с информацией в профессиональной деятельности. В этом смысле информационная компетентность преподавателя высшей школы понимается как особый тип организации предметно-специальных знаний, позволяющих принимать эффективные решения в профессионально-педагогической деятельности.

Обобщая основные итоги исследования, можно сформулировать следующие **выводы:**

информационная компетентность преподавателя высшей школы представляет собой интегральное многоуровневое, профессионально значимое личностное образование, которое проявляется в способности оперирования различного рода информацией в педагогической деятельности, выполняющее информационную, ориентационную, мобилизующую, организационную, конструктивную, коммуникативную, развивающую функции;

информационная компетентность преподавателя высшей школы рассматривается: как ценность (государственная, общественная, социальная, личностная), представляющая собой объективное качественное явление, определяющее возможности развития образовательного пространства посредством формирования современного информационно компетентного педагога; как система организации знаний, умений, проявляющихся в способности оперировать разного рода информацией в педагогической деятельности; как результат собственных внутренних сил личности, в частности, направленных на осмысление своей роли и на самооценку своей информационной деятельности в системе дополнительного профессионального образования.

The article reveals the essence of the information competence of teachers of high school. Emphasis on the relations between the concepts of "competence"and "information competence", their role in the development of information culture of high school teacher.
***The key words**: competence, information competence, high school teachers.*

Список литературы

1. Байденко В.И., Джерри ван Зантворт. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования. М., 2003. 434с.

2. Бездухов В.П., Мишина С.Е., Правдина О.В. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. Самара, 2001. 132 с.

3. Белицкая Г.Э. Социальная компетенция личности // Сознание личности в кризисном обществе. М., 1995. 327с.

4. Берестова Л.И. Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя. Автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд психол. наук. М., 1994. 22с.

5. Зимняя И.А. Иерархическо-компонентная структура воспитательной деятельности // Сб. Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания / Под общ. ред. И.А. Зимней. М., 2003. 298с.

Об авторе

Молчан Э.М. – кандидат педагогических наук, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского.

УДК 37.01(075.8)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АГРАРНОГО ВУЗА

Д.А. Погонышева

Ключевая роль в реализации Болонских соглашений принадлежит преподавателям высшей школы. Повышение квалификации преподавателей аграрного вуза по программе «Оптимизационное моделирование как средство выполнения образовательных стандартов нового поколения» позволит аграрным вузам научно обоснованно разрабатывать образовательную стратегию.

Ключевые слова: *преподаватель аграрного вуза. Профессиональная компетентность. Повышение квалификации. Моделирование. Оптимизационное моделирование.*

Переход к информационному обществу порождает новые требования к характеру и качеству профессиональной деятельности специалистов высшей квалификации, в том числе аграрного профиля. В Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года, в Федеральном законе «Об образовании», в Федеральной целевой программе «Развитие образования на 2006-2010 годы» и других нормативно-правовых документах отмечено существенное возрастание значимости личности в жизни общества, наличие многовариантных решений во всех сферах деятельности, требующих прогностической оценки их последствий, потребность общества в развитии у специалистов способностей к активному, гуманистически ориентированному мышлению, формированию у них инновационного преобразующего интеллекта.

Высокая значимость агропромышленного комплекса определила актуальность разработки национального проекта «Развитие АПК», Федерального закона «О развитии сельского хозяйства», Государственной программы развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2008-2012 годы, нацеливающих на обеспечение аграрной сферы высококвалифицированными, социально мобильными специалистами, формирующими развитие АПК. Существует актуальная потребность высшей профессиональной школы в моделировании социо-человеко-природных образовательных комплексов, обусловленная социально-преобразующей ролью АПК, обеспечивающего продовольственную безопасность страны, задачами прогнозирования эффективности профессиональной подготовки студентов аграрного вуза в условиях вхождения России в единое мировое образовательное пространство, социальной потребностью в специалистах аграрного профиля с высокоразвитой профессиональной компетентностью, обладающих умением разрабатывать комплексные проблемы в аграрной сфере.

Ключевая роль в реализации нововведений согласно Болонских соглашений, внедрении компетентностного подхода к профессиональной подготовке студентов принадлежит преподавателям вуза. За основные стороны труда преподавателя принимаются педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность педагога. Сложность подготовки преподавателей высшей профессиональной школы состоит в том, что они должны быть специалистами в разных областях: знать основы преподаваемой науки, знать педагогику и психологию высшей школы. К основным направлениям и функциям профессионально-педагогической деятельности относят развитие, обучение и воспитание студентов. Обладание высокой бинарной подготовленностью служит гарантом успешной профессиональной метадеятельности – деятельности, связанной с управлением образовательной деятельностью студентов аграрного вуза. Выделяют следующие этапы профессионально-педагогической деятельности: проектировочно-конструктивный; организационно-технологический; коммуникативно-регуляционный; контрольно-оценочный; аналитико-рефлексивный. Удовлетворение образовательных потребностей будущих специалистов АПК требует от преподавателей вузов повышения уровня профессиональной компетентности и индивидуальной мобильности.

«Профессиональная компетентность – это интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности» [3, с. 34]. Профессиональная компетентность – это многоуровневая профессионально-личностная характеристика, отражающая готовность и способность педагога выполнять профессиональные функции и решать профессиональные задачи, проявляющаяся в субъектности, стиле индивидуальной деятельности, в использовании рационального опыта развития обучающегося, в создании оптимальных условия для продвижения субъекта образовательного процесса по выбранной им образовательной траектории. Дефиниция «профессиональная компетентность» имеет проблемно-практический, смысловой и ценностный аспекты. Профессиональная компетентность включает такие разновидности, как специальная, социальная, психологическая, информационная, коммуникативная, экологическая, валеологическая компетентности [там же]. Профессиональная компетентность преподавателя, являясь важнейшей характеристикой личности, формируется и реализуется лишь в процессе профессиональной деятельности.

Анализ теории и практики профессионально-педагогической деятельности послужил основой для выделения следующей структуры профессиональной компетентности преподавателя вуза:

-концептуальный блок, являющийся индивидуальным для каждого преподавателя, включающий знание преподаваемой дисциплины, ее основ, знание концепций смежных дисциплин, дисциплин эколого-социально-экономического блока;

-инвариантная часть, включающая умения преподавателя изложить учебный материал с использованием традиционных и инновационных образовательных технологий; определить оптимальное сочетание форм, методов и средств и др.;

-техника оптимального педагогического общения (вербальное и невербальное);

-качества личности, включающие врожденные способности, социальный интеллект, авторитет преподавателя [2].

Исследователи в перечень базовых компетентностей преподавателя вуза включают психолого-педагогическую, коммуникативную, управленческую, креативную компетентности и др. Психолого-педагогическая компетентность преподавателя включает систему знаний: психологию личности; психологию образовательной деятельности студентов; психологию студенческого коллектива; основы психодиагностики; сущность, значение и роль высшего профессионального образования (ВПО); содержание и образовательные программы ВПО; технологии ВПО и др. К основным педагогическим умениям относятся: умение увидеть педагогическую проблему и оформить ее в виде совокупности педагогических задач; умение, отвечающее на вопросы: кого учить, чему учить, как учить; умение совершенствовать свою работу; умение актуализировать свой творческий потенциал; умение вести воспитательную работу среди студентов и др. Помимо этого в состав психолого-педагогической компетентности включают педагогические способности. Залогом успешной научно-профессиональной деятельности преподавателя выступает высокий уровень сформированности коммуникативной компетентности. Рациональная организация учебных занятий, эффективное руководство научно-исследовательской и самостоятельной работой студентов, производственной и учебной практикой, курсовым и дипломным проектированием, высокий уровень самоорганизации неразрывно связаны с социально-организационной компетентностью преподавателя. Обладание креативной компетентностью позволяет педагогу осуществлять эффективную научно-педагогическую и исследовательскую деятельность [4].

В совокупности средств, обеспечивающих формирование профессиональной компетентности специалистов аграрного профиля, важная роль принадлежит оптимизационному моделированию образовательного процесса в вузе. В связи с этим нами разработана программа повышения квалификации преподавателей аграрных вузов «Оптимизационное моделирование как средство выполнения образовательных стандартов нового поколения», включающая три модуля.

В первом модуле «Современные тенденции развития профессионального образования» раскрыты особенности современного этапа развития непрерывного аграрного профессионального образования; содержание государственных образовательных стандартов нового поколения; научно-методическое обеспечение образовательного процесса в аграрном вузе; раскрыты общественно-исторические предпосылки проблемы оптимизационного моделирования профессиональной подготовки студентов аграрного вуза: изменение позиции общества и личности в отношении целей и задач высшего аграрного образования; ориентация на общую и профессиональную культуру специалистов аграрного профиля; недостаточность информационно-образовательных ресурсов в системе высшего аграрного образования; появление альтернативных моделей профессиональной подготовки студентов аграрного вуза; наличие экологического кризиса в отношениях человека с природой и поиском эффективных технологий его разрешения; переход от индустриальных к постиндустриальным технологиям в сфере АПК.

Во втором модуле представлены теоретико-методологические положения. Под оптимизацией

педагогического процесса выдающийся ученый Бабанский Ю.К. понимал научно обоснованный выбор и осуществление наилучшего для данных условий варианта задач, содержания, форм и методов обучения и воспитания с точки зрения определенных критериев [1]. В качестве критериев оптимальности исследователь рассматривал достижение таких результатов обучения, которые соответствуют поставленным целям и реальным учебным возможностям всех обучаемых; соблюдение нормативов затрат времени преподавателей и обучаемых на аудиторную и самостоятельную работу и др.

Предметом оптимизационного моделирования профессиональной подготовки студентов аграрного вуза выступают модель профессиональной деятельности и модель личности специалиста. Модель специалиста включает интегративные социальные, личностные, профессиональные и полипрофессиональные характеристики, адекватные современным общественно-политическим и социально-экономическим условиям. В свернутом виде обе модели представлены в государственных образовательных стандартах.

Изложены сущностные характеристики оптимизационного моделирования профессиональной подготовки студентов аграрного вуза: раскрыто понятие «оптимизационное моделирование профессиональной подготовки студентов аграрного вуза», его содержательные, процессуальные, личностные, критериальные и уровневые характеристики; определены функции и свойства оптимизационного моделирования профессиональной подготовки студентов – системность, гуманизм, динамичность, адаптивность, интегрированность, полифункциональность; критерий оптимальности моделирования профессиональной подготовки будущих специалистов аграрного профиля - достижение каждым студентом максимально возможного для него уровня профессиональной компетентности в условиях нормативного использования учебного времени.

Показано, что оптимизационное моделирование образовательного процесса способствует практической реализации личностно ориентированного профессионального образования (личностное и профессиональное саморазвитие студентов как субъектов будущей профессиональной деятельности), компетентностного подхода (формирование у будущих специалистов социальной, коммуникативной, информационной, специальной и когнитивной ключевых компетенций), интегративного подхода, отражающего межпредметную координацию содержания учебных дисциплин (внешняя интеграция) и формирование интегральных характеристик личности будущего профессионала (внутренняя интеграция); позволяет на научной основе проектировать траекторию личностного и профессионального развития современного выпускника аграрного вуза; компоненты и варианты структурирования содержания профессиональной подготовки, а также способы межпредметного взаимодействия дисциплин учебного плана аграрного вуза; активные, развивающие формы и методы профессиональной подготовки студентов; средства программного и учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки студентов аграрного вуза; результаты профессиональной подготовки и методику выявления уровней готовности выпускников к профессиональной деятельности позволяет проектировать развивающее будущего специалиста АПК инновационное образовательное пространство, прогнозировать на этой основе эффективные траектории субъектов образовательного процесса.

Оптимизационная модель профессиональной подготовки студентов аграрного вуза образует информационное отражение ведущих факторов (социокультурных, социально-экономических, психолого-педагогических), закономерностей (результативность оптимизационного моделирования подготовки студентов обусловлена образовательными потребностями общества и личности, образовательными ресурсами общества и вуза, организационно-педагогическими условиями (принципы целеполагания, развития, субъектности); результативность оптимизационного моделирования профессиональной подготовки студентов - уровень профессиональной компетентности конкурентоспособного специалиста-агрария зависит от потребности субъекта образовательного процесса в оптимальном сочетании инновационных и традиционных форм, методов и средств (принципы вариативности, индивидуализации); развитие творческого потенциала будущего специалиста АПК (принципы проблемности, креативность) с учетом критерия оптимальности, учитывающего интересы субъектов образовательного процесса.

Представлены основные тенденции оптимизационного моделирования профессиональной подготовки студентов аграрного вуза: гуманизация, фундаментализация, междисциплинарность, информатизация, компьютеризация, интегративность, непрерывность.

Гуманизация образования ориентирует на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и технологии обучения, создает оптимальные условия для развития и саморазвития личности. Выпускник-аграрий должен уметь использовать информационные технологии в учебной и профессиональной деятельности в сфере АПК; обладать креативным инновационно-преобразующим мышлением; уметь работать в команде в условиях межкультурного и межпрофессионального сообщества; владеть гражданскими и социальными компетенциями.

Гуманизация предусматривает приоритет образовательных потребностей, возможностей, индивидуальных особенностей студентов-аграриев; создает оптимальные условия для их всестороннего развития; формирует субъект-субъектные отношения в учебной и профессиональной деятельности в аграрной

сфере; активизирует рефлексию, самоанализ, самоактуализацию будущих специалистов-аграриев. Оптимизационное моделирование профессиональной подготовки студентов обеспечивает с учетом образовательных ресурсов аграрного вуза научно обоснованный выбор и осуществление наилучшего варианта профессиональных задач, оптимизацию содержания, оптимальное сочетание традиционных и инновационных форм и методов развития, обучения и воспитания будущих специалистов-аграриев по выбранным критериям оптимальности, учитывающим интересы субъектов образовательного процесса.

Фундаментализация аграрного образования означает приоритет единства методологической, теоретической, технологической и практической подготовки студентов-аграриев. Развитие системы профессионального аграрного образования ориентирует на сохранение единства аграрного образования, аграрной науки, агропромышленного производства. Данные направления проецируются на образовательный процесс, формируя партнерские отношения субъектов образовательного процесса, сельских товаропроизводителей и научных работников, заведомо осуществляются в оптимальных формах, обеспечивающих формирование глубоких теоретических знаний, прочных умений, навыков, значимых общекультурных и профессиональных способностей, социальных качеств личности будущих специалистов, приобретения опыта успешной субъектной профессиональной деятельности. В условиях информатизации общества будущий специалист-аграрий должен владеть методологией научных исследований и аналитическими навыками, которые неразрывно связаны с технологией математического моделирования социально-экономических и производственно-технологических процессов, решением профессиональных задач на компьютере в различных программных средах.

Межпредметные связи в образовательном процессе аграрного вуза обусловлены задачами формирования системы теоретических знаний, отражающих системное единство совокупности отраслей агропромышленного комплекса. Междисциплинарность характеризуется креативным воздействием на обучающихся. Междисциплинарные курсы по математическому моделированию социально-экономических и производственных процессов в аграрной сфере содержат полипрофессиональные и трансдисциплинарные знания, служащие основой формирования общей и профессиональной культуры, специальных, общепрофессиональных и ключевых компетенций.

Фундаментальность, междисциплинарность и системность –ведущие доминанты высшего профессионального аграрного образования. Феномен полидисциплинарности и трансдисциплинарности представляет собой ключевую характеристику современной высшей аграрной школы, обусловливающую инновационно-преобразующий характер профессиональной подготовки студентов-аграриев.

Информатизация аграрного образования связана с внедрением в образовательный процесс современных информационных технологий, подготовку конкурентоспособных специалистов-аграриев, обладающих инновационным креативным мышлением, на основе полномасштабного использования информационных ресурсов мирового образовательного сообщества. Оптимизационное моделирование информационно-образовательной среды аграрного вуза обусловливает результативное взаимодействие субъектов образовательного процесса, обеспечивающее формирование конкурентоспособного специалиста.

Компьютеризация аграрного образования и АПК тесно связана с повсеместным внедрением компьютеров и периферийных устройств, необходимых для реализации информационных потребностей студентов-аграриев, успешным решением профессиональных задач, компьютеризацией производственных процессов в отраслях растениеводство и животноводство.

Интеграция ориентирует на взаимопроникновение, уплотнение, сжатие учебной и научной информации. Такой подход является необходимым условием фундаментализации аграрного образования и одновременно критерием качества профессиональной подготовки по фундаментальным и профильным дисциплинам учебного плана, мощным средством личностного и профессионального развития и саморазвития, самосовершенствования, самоактуализации обучающихся, формирования профессиональной компетентности конкурентоспособных специалистов аграрного профиля. В агропромышленном комплексе основными формами интегрирования отрасли с промышленностью на современном этапе являются агропромышленные предприятия, имеющие в своем составе промышленные производства по переработке сельскохозяйственной продукции, агропромышленные объединения и научно-производственные объединения, где наиболее полно находит соединение науки с производством и др. Важнейшая образовательная задача современного аграрного вуза состоит в формировании у выпускников умения строить целостные модели решения проблем АПК на основе междисциплинарной интеграции изучаемых учебных дисциплин.

Оптимизационное моделирование профессиональной подготовки студентов должно строиться на стратегических принципах: непрерывность, предполагающая оптимизацию целостного процесса формирования будущего специалиста-агрария; единство социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития личности студента-агрария; демократизация жизнедеятельности аграрного вуза и др.

Оптимизация образовательного пространства резко усиливает потребность будущих специалистов аграрного профиля в самообразовании и самосовершенствовании, как ключевых доминант

креативной личности, обладающей инновационным преобразующим интеллектом. Оптимизационное моделирование профессиональной подготовки будущих специалистов аграрного профиля ориентирует исследователя на создание оптимальной образовательной среды, обеспечивающей каждого обучающегося индивидуальной эффективной образовательной траекторией; формирование и удовлетворение потребности субъекта образовательного процесса в саморазвитии и самосовершенствовании; соответствие требованиям современного аграрного производства; единство аграрного образования, науки и агропромышленного производства.

Третий модуль программы является практико-ориентированным. Дидактический механизм оптимизационного моделирования профессиональной подготовки студентов аграрного вуза реализуется на основе информационных технологий, являющихся инструментом развития профессиональных компетенций специалистов АПК. Информационно-технологическое обеспечение оптимизационного моделирования профессиональной подготовки студентов включает в себя диагностику образовательной среды аграрного вуза; варианты структурирования содержания профессиональной подготовки студентов; способы межпредметного взаимодействия дисциплин учебного плана аграрного вуза; активные, развивающие формы и методы профессиональной подготовки студентов аграрного вуза; средства программного и учебно-методического обеспечения процесса профессиональной подготовки студентов аграрного вуза; результаты профессиональной подготовки и методику выявления уровней готовности выпускников аграрного вуза к профессиональной деятельности.

Большое внимание уделяется использованию продуктивных методов профессионального развития студентов в инновационном профессионально-образовательном пространстве аграрного вуза. Слушатели ознакомятся с интерактивными образовательными технологиями. Особое значение принадлежит кейс-методу, который в плане профессиональной подготовки будущих специалистов способствует умению решать типовые задачи по всем видам деятельности в аграрной сфере; гуманизации и гармонизации субъект-субъектных отношений; развитию и саморазвитию студентов; формирует индивидуальный стиль деятельности специалиста аграрного профиля.

The key role in realization of bolonsky agreements belongs to teachers of the higher school. Improvement of professional skill of teachers of high school under the program «Optimization modeling as means of performance of educational standards of new generation» will allow high schools to develop educational strategy soundly scientifically.
The key words: *teacher of agrarian school; professional competence; improvement of professional; modeling; optimization modeling.*

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса.-М.: Просвещение, 1982.192 с.

2.Катаева М.Л. Оценка уровня профессиональной компетентности преподавателей колледжа к использованию моделирования профессиональной деятельности в подготовке будущих педагогов// http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,5828/Itemid,118/

3.Педагогика профессионального образования/ под ред. В.А. Сластенина.-М.: Издательский центр «Академия», 2007.368 с.

4.Шарипов Ф.В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза// http://www.hetoday.org/arxiv/VOS/1_2010/72_77.pdf

Об авторе

Погонышева Д.А. – кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского.

УДК 378.147.88

ИННОВАЦИОННАЯ СУЩНОСТЬ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ТУРИНДУСТРИИ

М. В. Полуэктова

В данной работе с позиций педагогических инноваций рассматривается процесс формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов туриндустрии.
Ключевые слова: *инновационный процесс, выездное практическое занятие, практическая подготовка студентов.*

Процесс формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов туриндустрии рассматривается с позиций педагогических инноваций. Это позволяет выяснить исторический путь развития, функции и структуру самих инноваций.

Инновационный путь развития, провозглашаемый Правительствами наиболее развитых стран

мира, в том числе и России, имеет явно выраженную тенденцию к переходу в глобальную стадию — инновационный путь развития всей цивилизации. Процессы глобализации все больше распространяются на такой важнейший вид человеческой деятельности, как инноватика. Глобализация инновационной деятельности предъявляет новые требования к инновационным процессам в различных областях человеческой деятельности, но особенно — в области образования.

Исторический подход выступает как принцип изучения инновационной организации процесса обучения в теории и практике общей педагогики.

История человечества сопровождается постоянным и неудержимым возрастанием динамики нововведений во всех сферах деятельности человека.

Поиски и находки педагогов-творцов, позитивный опыт отечественной школы прошлых веков нуждается в объективной оценке. Только в таком случае возможно использование в современной образовательной деятельности отдельных элементов или законченных апробированных методик, применявшихся в прошлом.

Весь путь становления и развития теории и методики обучения выступает как инновационный процесс. Условно можно выделить несколько этапов, беря за основу развитие теории обучения.

Первый этап охватывает с XVII по XIX века и связан с именами *ЯЛ,* Коменского, Г.С. Сковороды, Ж.Ж. Руссо, И. Песталоцци, А. Дистервега, И.Г. Гербарта, Д. Локка, Р. Оуэна, Г. Спенсера, К.Д. Ушинского и др., т.е. с периодом бурного развития капитализма, промышленности, географических открытий, колониальных войн.

Принципиальным новшеством, внесенным в обучение Я.А.Коменским, является разработка принципов и правил обучения, создания классно-урочной системы обучения. Исходя из принципа «природосообразности» обучения, он утверждал, что учиться можно легко, только идя по «стопам природы», в соответствии, с чем и были сформулированы постулаты обучения отражающие принципиальные законы развития природы и человека. В трактовке Я.А. Коменского принцип природосообразного воспитания многозначен, ибо требует учитывать и универсальные законы природы, и законы природы человека, и законы природы самого воспитания [2].

В начале XVIII века была сделана попытка создать государственные общеобразовательные школы, это послужило еще одним толчком для реализации инновационных идей педагогов.

Европа, а также Россия в XIX веке становятся на путь капиталистического развития. Растет потребность в образованных специалистах, создаются национальные системы образования. Появляется целая плеяда выдающихся педагогов: А. Дистервег, И. Гербарт, Г. Спенсер, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, П.Ф. Каптерев и многие др.

Новатором в образовании и воспитании, несомненно, является К.Д. Ушинский, который в своем труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» предложил целостную концепцию развития человека. Ребенок стоит в центре воспитания и обучения, причем решающее значение отводится воспитанию, на основе «логики природы», которая более доступна и наиболее полезна для детей [6]. Инновационной основой методики обучения К.Д.Ушинского явились разработка ее психологических основ, в т.ч. развития памяти, внимания, мышления, речи, деятельности.

Второй этап развития инновационного подхода к педагогике охватывает конец XIX и первую половину XX века, когда в связи с быстрым развитием науки и техники усилился интерес и к социальному воспитанию, и к проблеме формирования личности и индивидуальности. Он связан с такими именами как А.Я. Герд, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Д.И. Узнадзе, К. Роджерс, П.Ф. Лесгафт и др.

Выдвигаются и реализуются на практике теория педоцентризма и активной школы Дж. Дьюи, метод проектов Д. Килпатрика, система свободного и развивающегося обучения и воспитания М. Монтиссори, школа свободного развития Р. Штайнера и многие другие инновационные теории, проекты и начинания.

В социально-экономической жизни этот период характеризуется острыми социальными и экономическими противоречиями, ужасами мировых и гражданских войн. В России в этот период развитие педагогики и системы образования носило инновационный характер. Важнейшей инновационной ценностью явилось введение и осуществление всеобщего обязательного среднего образования, В 20-30-е годы инновации проявились в создании опытных станций, колоний, где на практике соединяли теоретическую и практическую подготовку учащихся, обучение с производительным трудом.

Создание массовых молодежных организаций явилось исходным толчком к разработке теории «развития личности в коллективе и для коллектива», что нашло свою реализацию в конкретной практике А.С.Макаренко, Н.К. Крупской, П.Н. Лепишинского и др.

Особую инновационную значимость носят опыт и теоретические разработки А.С.Макаренко, который своими идеями намного опередил своё время, так как прорыв в будущее является сущностной характеристикой инновационности.

В 30-е годы Л.С. Выготский сформулировал один из концептуальных принципов современного инновационного обучения: «Обучение не плетется в хвосте развития, а ведет его за собой» [3]. Исследования

Выготского заложили основу для разработки концепций развивающего обучения. Его инновационные идеи нашли свое воплощение в теоретических разработках и практической деятельности Л.В. Занкова, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева и др.

Педагогом-новатором в России выступал В.А. Сухомлинский. Большая часть занятий проводилась вне школы, на лоне природы. Большое внимание уделялось физическому воспитанию ребёнка. Дети учились считать, писать через игру. На этих уроках учитель учил детей мыслить, наблюдать за окружающей средой. В.А. Сухомлинский учил их чувствовать и видеть красоту окружающей природы, беречь её [13].

Третий этап инновационного развития педагогики начинается со второй половине 70-х годов XX в., когда возникли новые направления исследований педагогической деятельности как творческого процесса педагога. Для Советского союза этот период характерен обострением социально-экономических противоречий и попытками реформировать как общество, так и систему образования.

В это время разработала теории и методики развивающего обучения В.В. Давыдова [4]. Ее инновационность состояла в организация методики обучения от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. При разработки данной системы, В.В.Давыдов опирался на исходные положения Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина о ведущей значимости обучения в умственном развитии, которая выражается, прежде всего, через содержание усваиваемых знаний, производным от которого являются методы (или способы) организации обучения.

В это же время обосновываются идеи учителей-новаторов (В.Ф.Шаталов [8], Л. Волков [5], А.А. Захаренко [10], В.А. Караковский [7] и др.). Их творчество вдохновили и стимулировали атмосфера свободы и творчества 60-х годов и трудные условия перехода ко всеобщему среднему образованию на основе строго обязательных, сложных и насыщенных образовательных программ.

Анализ педагогических исследований в области туристского образования позволил выделить несколько инновационных направлений в этой области:

§ различные аспекты содержания туристского образования и профессиональной подготовки (В.В. Васильев, Л.А. Чудина, В.А. Щербакова, Д.В. Ермилова, А.А. Поспелова и др.);

§ педагогика самодеятельного и спортивного туризма (ВЛ. Магомедов, А.Г. Нагорный, О.В. Пирогова, С.А. Петросян, И.К. Удовенко и др.);

§ туризм в системе дополнительного образования (В.А. Горский, В.П. Похлебкин, И.А. Дрогов, Т.А. Зимина, Т.Г. Кузьмина, И.Н. Курышев и др.);

§ туристско-краеведческая педагогика (А.А, Остапец-Свешников, СП. Фокин, Е.Н. Зорькин, Ю.В. Козлова, Т.А. Бабанова, И.А. Качанова и др.);

§ туризм как средство воспитания (П.И. Истомин, В.Н. Орлов, С.А. Сергеева, Т.И. Петракова, В.Г. Цыганов и др.).

Всякий инновационный процесс начинается с создания новаций, т.е. новых решений каких-либо проблем в различных областях человеческой деятельности, и, соответственно, с создания новых устройств, веществ, способов и др. В области образования новации часто состоят в создании новых методов обучения. Продолжение всякого инновационного процесса состоит во внедрении созданной новации.

Инновации в педагогике — существенный элемент развития образования. Выражаются в тенденциях накопления и видоизменения разнообразных инициатив и нововведений в образовательном пространстве, которые в совокупности приводят к более или менее к глобальным изменениям в сфере образования и трансформации его содержания и качества [12].

Инновационные инициативы возникают в ходе естественной эволюции сферы образования, в поиске более перспективных форм и средств педагогической деятельности, опробовании новых методик и приемов обучения. Инновации в образовании — это такие актуально значимые и системно самоорганизующие новообразования, возникающие на основе разнообразия инициатив и новшеств, которые становятся перспективными для эволюции образования и позитивно влияют на его развитие, а также на развитие более широкого мультикультурного пространства образования.

Таким образом, можно сказать, что предметная область инноваций включает в себя как технологические (новые технологии, изделия, услуги), так и организационные нововведения (новые процедуры и формы организации).

Специфика педагогических новшеств заключается в том, что, сохраняя все родовые черты инновационных процессов, педагогические нововведения отличаются от аналогичных процессов в других сферах, прежде всего тем, что «объект» воздействия инноваций, «предмет» их деятельности — это живая, развивающаяся, обладающая неповторимым «Я» личность. Именно на совершенствование процесса развития этой личности направляются педагогические нововведения.

Формы, способы проявления творческих начал деятельности педагога неразрывно связаны с формированием педагогической культуры, т.е. появлением педагогической инновации. Сама инновация основыва-

ется на интерпретации - способности рассматривать сложившееся богатство педагогической культуры через себя, свои цели, стремления, ценности и др.

Это ставит перед педагогом высшей школы задачу создания инновационных условий для формирования профессиональных компетенций. В функциональном плане педагог передает и ориентирует студентов на профессиональные ценности, способы их присвоения, являющиеся для них новыми.

В настоящее время образовательная ситуация в стране, с точки зрения инновационных процессов, стабилизируется. Бум инновационных преобразований школ на основе метода проб и ошибок прошел. Большинство педагогических коллективов инновационных учебных заведений осознали, что качественного обновления они могут достичь лишь на основе сотрудничества с педагогической наукой, на основе повышения научного уровня практики. Можно констатировать, что в образовательной ситуации страны развивается устойчивая тенденция — практика испытывает потребность в педагогической науке, а педагогическая наука также осознала, что нельзя разрабатывать фундаментальные идеи, если не опираешься, не идешь рука об руку с практикой.

Структура профессиональной подготовки специалистов туриндустрии основана на маркетинговом подходе, обусловившем концепцию профессионально-практической подготовки на основе сквозной программы практики.

Инновационные процессы в формировании профессиональных компетенций специалиста туриндустрии развиваются в настоящее время по двум основным направлениям. Один путь связан с развитием традиционного, предметного подхода, основанном на богатом педагогическом опыте - отработанном во многих основных элементах. Традиционная подготовка студентов будущих специалистов туриндустрии в вузе включает в себя систему лекционных и практических занятий, а также программу учебных и производственных практик. Следует отметить, что для реализации этого подхода в настоящее время имеются благоприятные условия. Во-первых, в связи с реформированием школы, у педагогов появилась возможность работать творчески, варьировать программы обучения, реализовывать дифференцированный подход в учебном процессе. Во-вторых, немаловажную роль играет появление новых технических средств поддержки учебного процесса, таких как компьютерные средства multi-media, видеотека и т.д., что позволяет создавать принципиально новые методики обучения и моделировать известные методы.

Другой подход исходит из идеи необходимости принципиально изменить подход к организации профессионально-практической подготовки специалистов туриндустрии, отказавшись от описательной и просветительской тематики, которая является обычной практикой во многих вузах.

Одним из важных факторов развития инновационного подхода к профессиональной подготовке специалистов в Европе стало Болонское соглашение, к которому присоединилась Россия. Суть этого процесса состоит в качественной подготовке специалиста на основе выделения соответствующих профессиональных компетенций. Это требует инновационного подхода к организации деятельности педагогов. Здесь компетентностный подход выступает как инновационный подход.

Проведенный анализ теоретической основы инновационной организации подготовки специалиста туриндустрии показывает, что:

1. с позиции инноватики в педагогический процесс подготовки специалиста должны быть включены хорошо зарекомендовавшие себя в прошлом формы и методы работы организации обучения и воспитания. XX век принес в практику высшего образования изменения, которые соответствовали бурным событиям в общественной и научной жизни страны;
2. инновационные процессы в подготовке компетентностных специалистов требуют принципиально новых форм и механизмов взаимодействия теории и практики, развития восприимчивости к инновациям в научно-технической, экономической, социальной, психологической, организационной, педагогической сферах деятельности;
3. деятельность педагога высшей школы напрямую должна быть связана с изменениями в методологической и технологической подготовке специалиста, т.е. с «инновационной педагогикой».

Инновационная организация подготовки специалиста туристской индустрии — процесс системного формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов туристской индустрии на основе оптимизации педагогического процесса, выраженного в оптимальном соотношении теоретического и практического, общего и регионального компонента.

Специалист сферы туризма должен владеть определенным набором знаний, которые направлены на удовлетворение потребностей, уметь эффективно взаимодействовать с другими людьми и обладать определенными личностными характеристиками, позволяющих успешно справляться с решением профессиональных задач.

Н.М. Борытко выделяет две особенности профессий этого типа:

§ такого рода профессии требуют от человека двусторонней подготовки — профессиональной (быть подготовленным в той или иной области) и коммуникативной (уметь устанавливать и поддержи-

вать контакты с людьми, понимать их, разбираться в особенностях поведения);

§ главное содержание труда в таких профессиях сводится к взаимодействию между людьми [1].

К сфере компетенций специалиста туристской индустрии можно отнести следующие объекты:

§ человек, его телесное, духовное и социальное развитие;

§ процессы и структуры общества: экономические, социальные, правовые, политические основы;

§ институты социального обеспечения: государственные, общественные, частные.

Устойчивость формирования профессиональных компетенций определяется устойчивостью профессиональной направленности, устойчивыми мотивами по овладению навыками и умениями профессии, а также развитием профессионального интереса.

Уровень развития профессионального интереса — это избирательное отношение студентов к профессиональной подготовке. Определить уровень развития профессионального интереса — это значит оценить качество выполнения учебной деятельности по овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками [15]. Поэтому чем выше уровень развития профессионального интереса, тем больше успешность формирования профессиональных компетенций.

Специалист туристской индустрии должен владеть определенным набором знаний, которые направлены на удовлетворение потребностей, уметь эффективно взаимодействовать с другими людьми и обладать определенными личностными характеристиками, позволяющих успешно справляться с решением профессиональных задач.

Полноценное высшее образование специалиста туриндустрии должно удовлетворять некоторым общим требованиям подготовки специалистов. К ним, прежде всего, отнесены: достижение фундаментальности предметных знаний будущих специалистов и направленность содержания высшего образования на развитие у них профессионального творчества и потребности в самообразовательной деятельности.

Для достижения такого уровня фундаментальности приоритетное значение имеют географические дисциплины, которые наряду с общепрофессиональными дисциплинами содержат наиболее фундаментальные знания и являются базой для формирования общей и профессиональной культуры будущих специалистов.

Методика обучения географическим дисциплинам — одна из педагогических наук. Главным предметом ее изучения в структуре профессиональной подготовки студентов туриндустрии является общественный процесс обучения студентов основам географических знаний (географии, страноведения, географии туризма и отдыха, рекреационное ресурсоведение, рекреалогия), так как в Государственном образовательном стандарте для специальности 080507 «Менеджмент организации» данные дисциплины относятся к естественнонаучному циклу.

География - древнейшая наука с богатым опытом исследований и теоретических обобщений, стоит на стыке естественных и общественных наук,

Для того, чтобы повысить качество профессиональной подготовки студентов туриндустрии, опираясь на государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, мы системно изучаем и практически осваиваем географические аспекты взаимодействия природы и общества. Поэтому в структуре изучения естественнонаучных дисциплин, мы выделяем, следующие предметы: география, страноведение, география туризма и отдыха, рекреационное ресурсоведение, основы курортологии, рекреалогия. Каждой из этих групп наук присущ естественнонаучный характер изучаемых закономерностей и подходов к исследованию.

Понимание компетентности и профессиональных компетенций, педагогические инновации в туристском образовании, направленные на формирование профессиональных компетенций у будущих специалистов по рекреации и спортивно-оздоровительному туризму, позволили выявить основные профессиональные функции и виды деятельности в туристской сфере. Это: рекреационно-оздоровительная деятельность; эколого-туристско-краеведческая деятельность; операторская и агентская деятельности; физкультурно-спортивная деятельность; управленческой и маркетинговой деятельности; деятельности по проведению рекреационно-оздоровительных мероприятий на туристских маршрутах; экскурсионная деятельность; иные услуги в сфере индустрии туризма. В соответствии с этим для организации туристского бизнеса, важное значение, имеют знания о природных и культурных центрах, представляющих познавательный интерес для туристов, о быте, традициях, обычаях, этнокультуре различных народов, об особенностях природы и хозяйства различных стран и народов мира.

Следовательно, только специалист с основательной теоретической подготовкой в области географических дисциплин («География», «Рекреационное ресурсоведение», «Рекреалогия», «География рекреационных систем и туризма», «Курортология», «Страноведение», «Краеведение») может прогнозировать и научно обосновать районы туристского спроса, соответственно предоставлять агентские услуги, моделировать туристские, спортивные и спортивно-оздоровительные маршруты, осуществлять экскурсионную и физкультурно-спортивную деятельность. Поэтому наиболее благоприятной средой для реализации педагогических инноваций в процессе формирования базовых компетенций специали-

ста в сфере туризма является дисциплины: «География рекреационных систем и туризма», «Рекреационное ресурсоведение», «Рекреалогия», «Основы курортологии», «Краеведение», где студенты выступают как активные деятели и получают знания о природных и культурных центрах, о возможности использования природных и культурных объектах в рекреационной деятельности, о территориально-рекреационных системах и др.

Речь идет о соотношении теоретической и практической подготовке будущего специалиста на основе инновационного подхода к оптимизации учебного процесса.

Решение большинства проблем профессиональной подготовки студентов необходимо искать на путях радикальной перестройки преподавания географических дисциплин, широкого внедрения активных методов обучения и воспитания студентов.

Инновационную функцию выполняют приемы и методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся. Они характеризуются высоким уровнем активизации учебной деятельности студентов. «Под активизацией учебной деятельности понимается целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на разработку и использование таких форм, содержания, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, самостоятельности, творческой активности студента в усвоении знаний, формировании умений, навыков в их практическом применении, а также формировании способностей прогнозировать производственную ситуацию и принимать самостоятельные решения» [9].

Определенные возможности в реализации инновационного подхода к преподаванию географических дисциплин в структуре оптимального соотношения теоретической и практической профессиональной подготовке предоставляет технология организации учебного процесса на основе выездных практических занятий.

Выездные практические занятия — это активная форма практических занятий, позволяющая реализовать профессионально-практические навыки, базирующиеся на знаниях теоретического лекционного материала, осуществляемой самостоятельной работе студентов и клиенториентированных технологиях.

Главным аспектом курсов «География рекреационных систем и туризма», «Рекреационное ресурсоведение», «Страноведение», «Рекреалогия», «Краеведение», «Основы курортологии» является раскрытие нового способа обучения – выездного практического занятия, при котором студенты будут не заучивать готовые знания, а строить их, исследуя предмет профессиональной деятельности, открывать ее свойства, связи отношения, структуру, основные законы существования

Суть выездного практического занятия состоит в том, чтобы дать студентам на данном этапе общие представления о сфере туризма, организации, управленческих и других связях, характере взаимодействия с потребителем туристских услуг, месте и роли выпускника как будущего специалиста по туризму. В системе подготовки специалиста по туризму выездные практические занятия в рамках дисциплин «География рекреационных систем и туризма», «Рекреационное ресурсоведение», «Страноведение», «Краеведение», «Основы курортологии» являются начальным этапом формирование профессиональных компетенций специалиста, основанных на изучении географических закономерностях туристской составляющей в регионе.

Выездные практические занятия характеризуются: высокой степенью включенности обучаемых в процесс обучения; «вынужденной активностью» — принудительной активизацией мышления и деятельности обучающегося; повышенной эмоциональной включенностью обучаемых и творческим характером занятий; обязательностью непосредственного взаимодействия обучаемых между собой, а также с преподавателем; коллективным форсированием усилий, интенсификацией процесса обучения [11]..

Выездные практические занятия являются логическим продолжением лекций: они признаны углубить, расширить и детализировать знания, полученные на лекционных этапах обучения и в ходе самостоятельной работы студентов, проверить эффективность и качество их усвоения

По сути, выездное практическое занятие является усложненной формой дидактической игры, которая представляет собой целенаправленную организацию учебно-игровых взаимодействий студентов в процессе моделирования ими целостной профессиональной деятельности специалиста.

Учебная дидактическая игра — вариативная, динамично развивающаяся форма организации целенаправленного взаимодействия всех ее участников при педагогическом руководстве со стороны преподавателя [14].

Выездные практические занятия отражают суть будущей профессии, формируют профессиональные качества специалиста туриндустрии, являются своеобразным полигоном, на котором студенты могут отрабатывать профессиональные навыки в условиях, приближенных к реальным. Глубокий анализ ошибок студентов, проводимых на отчетных конференциях после выездного практического занятия, снижает вероятность их повторения в реальной действительности. А это способствует сокращению срока адаптации молодого специалиста к полноценному выполнению профессиональной деятельности [11].

Определенные возможности в реализации инновационного подхода в структуре оптимального соотношения теоретической и практической профессиональной подготовке предоставляет технология организации учебного процесса на основе выездных практических занятий (таблица 1.1).

Таблица 1.

Педагогические инновации в организации учебного процесса

Функция учебного процесса	Организационные формы учебного процесса	Инновационный подход к организации учебного процесса	
		Функционально-технологический блок	Результативный блок
Сообщение учебной информации	Лекция	Обучающие экскурсии и программы во время ВПЗ	Знания о туристском потенциале региона, методика экскурсионной деятельности
Формирование и совершенствование профессиональных умений и навыков	Семинар	Участие в технологическом процессе создания программы развития рекреации и туризма	Этапно-содержательное освоение технологий туристского проектирования
Активизация освоения передового опыта	Практика	Взаимодействие во время ВП с профессиональными поставщиками услуг (питания, размещения, экскурсионных программ и т.д.)	Клиенториентированные технологии
Контроль результатов обучения	Экзамен Зачет Курсовая работа	Отчетная конференция Групповой отчет о ВПЗ	УНИРС

В отличие от традиционных методов выездные практические занятия обладают определенными преимуществами, характеризующими их как метод, обеспечивающий активизацию процесса обучения.

Во-первых, моделируемые профессиональные отношения обеспечивают неизбежность включения студента в профессиональную среду. Являясь субъектом профессиональных отношений, он, независимо от собственных целей и мотивов деятельности, приобретает необходимые навыки и знания.

Во-вторых, эмоционально-творческий поисковый характер деятельности студентов формирует профессиональные образы и ситуации. Это вызывает чувство удовлетворенности и уверенности в себе.

В-третьих, выездное практическое занятие способствует использованию знаний не только географических, но и других дисциплин. Тем самым, придерживаясь междисциплинарного взаимодействия, потому что в профессиональной подготовке очень важно придерживаться принципа, что мы учим не предмету, а специальности.

Главным достоинством выездных практических занятий, является ее эффективность как метода обучения и во многих случаях как метода познания реальной действительности.

Следующий этап формирования профессиональных компетенций специалиста совпадает с обучением на старших курсах и связан с вовлечением их в производственно-технологическую деятельность, когда в рамках дисциплины «Рекреалогия» студенты являются активными участниками процесса разработки и организации Программ развития рекреации и туризма конкретного региона.

Преподавателями вуза были разработаны собственные модели региональных программ, в которой соединился богатейший теоретический и производственный опыт советского периода с основами рыночной экономики. Согласно этой модели программа устойчивого развития рекреации и туризма является составной частью общей Программы социально-экономического развития региона и четко сочетается со всеми ее положениями и подпрограммами.

По этой модели, студентами вместе с преподавателями, были разработаны Программы для регионов, находящихся в различных природных и социально-экономических условиях: в Центральной России (Московская область, Севский район Брянской области, Галичский район Костромской области, Рыбновский район Рязанской области, Воскресенский и Семеновский районы Нижегородской области, на Урале (Златоустовская территориальная рекреационная система). Каждая территория имела свою специфику, что нашло отражение в выпускных квалификационных работах студентов:

- Возрождение традиций русской псовой охоты как фактор развития региона и привлечение туристов на примере Рыбновского района Рязанской области
- Влияние экологических факторов на развитие в регионе природоориентированных форм туризма
- Реки Поветлужья – как фактор развития спортивного туризма в регионе.
- Определение условий развития детского лечебно-оздоровительного отдыха в регионе
- Использование этнографии в формировании туристского имиджа Семеновского района Нижегородской области
- Использование религиозного туризма в формировании туристского бренда Воскресенского района Нижегородской области
- Анализ развития лечебно-оздоровительного отдыха в Челябинской области и т.д.

Данные работы имеют практическую значимость и повышают профессиональную компетент-

ность будущего специалиста туристской индустрии.

Эффективное формирование профессиональных компетенций у будущих специалистов туриндустрии обеспечивается реализацией практико-ориентированной модели в образовательном процессе (рис 1)

БЛОК ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ			
ЦЕЛЬ: формирование профессиональных компетенций у будущих специалистов туриндустрии			
⇩			
СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК			
Структура профессиональных компетенций			
Социально-личностные и общекультурные компетенции	Общенаучные компетенции	Инструментальные компетенции	
Мотивационный и ценностно-смысловой компонент (степень выраженности профессиональной мотивации, убежденность в собственности)	Когнитивный компонент (способность использовать свои профессиональные знания)	Поведенческий и эмоционально-волевой компонент (система базовых профессиональных умений, ее глубина, логичность, целостность и правильность)	
ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ БЛОК ⇩			
Формы: инновационная практическая подготовка – выездные практические занятия в структуре географических дисциплин	***Методы:*** дидактическая (деловая учебная игра), проблемный, частично-поисковый, практического обучения	***Средства:*** Учебные программы по дисциплинам: География рекреационных систем и туризма, Рекреационное ресурсоведение, Страноведение, Рекреалогия методические рекомендации по выездным практическим занятиям.	***Принципы:*** 1.Имитационного моделирования ситуации 2. Проблемности 3.Совместной деятельности 4.Диалогического общения и взаимодействия партнеров
⇩			
РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК			
РЕЗУЛЬТАТ: сформированность профессиональных компетенций у будущих специалистов туриндустрии: социально-личностные и общекультурные, общенаучные, инструментальные.			

Рис 1. Практико-ориентированная модель профессиональных компетенций у будущих специалистов туриндустрии

Спроектированная модель характеризуется целостностью и системностью, так как все структурные блоки взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку и работают на конечный результат — сформированность системы профессиональных компетенций у будущих специалистов туриндустрии; прагматичностью, так как модель выступает средством организации практических действий, направленных на формирование профессиональных компетенций у будущих специалистов туриндустрии, открытостью, так как модель встроена в контекст системы профессиональной подготовки будущего специалиста туриндустрии в вузе.

Актуальная задача современной высшей школы — переход от экстенсивных к интенсивным методам обучения, характеризующимся не расширением перечня дисциплин, а углублением, ускорением и оживлением самого процесса обучения.

In the given work the professional competence forming of future specialista in tourist industry is examined from the point of pedagogical innovations

The key-words: *process of innovations, exit practical study, practical training of students*

Список литературы

1. Борытко, Н.М. Введение в педагогическую деятельность: Учебник для студентов педагогических вузов/ Н.М. Борытко, А.М. Байбаков, И.А. Соловцова; Под ред. Н.М. Борытко. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006.

2. Воспитательная деятельность педагога: Учебное пособие/ И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; под общ. ред. В.А.Сластенина и И.А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2006.

3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология/ Л.С. Выготский// Психология: классические труды. М., Прогресс, 1996.

4. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения/ В.В. Давыдов. М., Прогресс, 1986.

5. Джуринский, А.Н. История педагогики: учебное пособие для студентов педагогических ВУЗов/ А.Н. Джуринский М.; Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999.

6. Ильченко, В.Р. Образовательная модель «Логика природы». Технология интеграции содержания естественнонаучного образования/ В.Р. Ильченко, К.Ж. Гуз. . М.: Народное образование, 2003.

7. Караковский, В. А. Актуальные проблемы воспитания/ В.А. Караковский М, Центр инноваций в педагогике, 1994.

8. Никандров, Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий/ Н.Д. Никадров. М., Академия, 2000.

9. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под ред. Т.С. Паниной. 2 изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006.

10.Педагогика/ АПН СССР, АПН ГДР; О.А. Абдуллина, М.А. Алемаскин, Ю.К. Бабанский и др.; Под общ. ред. Г. Нойнера, Ю.К. Бабанского; АПН ГДР. М.: Педагогика, 1986.

11.Третьякова Т.Н., Котлярова О.В. Практико-ориентированная концепция профессиональной подготовки специалиста по сервису и туризму // Современные проблемы туризма: управление, туристские ресурсы, подготовка кадров / Под ред. Н.С. Морозовой // Вестник Российского нового университета. Серия «Туризм и культурное наследие». М., 2005. Вып. 6. С. 145-152.

12. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность/ ВА. Сластенин, Л.С. Подымова. М., Педагогика, 1997.

13. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям/ В.А. Сухомлинский. Киев: Радянська школа, 1974.

14. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб.пособие для вузов/ Д.В. Чернил евский М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.

15. Якунин, В.А. Педагогическая психология/ В.Я.Якунин. СПб.: ИДМ,1998.

Об авторе

Полуэктова М. В.- старший преподаватель НГОУ ВПО «Воскресенский институт туризма», филиал Российской международной академии туризма, vfrmat@mail.ru

УДК – 37

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ИНЖЕНЕРНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.С. Пономарева

В статье рассматривается взаимодействие инновационной инфраструктуры вуза и современных педагогических средств, позволяющих повысить степень готовности студентов технических специальностей к инженерной инновационной деятельности, а также приводятся критерии и показатели готовности.

Ключевые слова: *инновационная инженерная деятельность, инновационная инфраструктура вуза, современные педагогические средства, критерии и показатели готовности.*

Современные процессы развития экономики и социальной сферы в России предполагают изменение в подготовке будущих инженеров. Это обусловлено установками государства на модернизацию производственных процессов, интеграцию в мировое экономическое пространство и задачами общества по подготовке специалиста готового к инженерной инновационной деятельности (ИИД).

Инновационная деятельность как объект научных исследований, рассматриваемая в работах российский и зарубежных ученых И. Шумпера, С.Д. Ильенковой, Л.М. Гохберга, С.Ю. Ягудина, И.П. Завлина, А.Б. Титова, Х. Нойбауэра, П. Друкера, В.Н. Гунина, В.П. Баранчеева, В.А. Устинова, Э.А. Уткина, Г.И. Морозова, Н.И. Морозовой, В.Г. Медынского, С.В. Ильдеменова и ряда других, представляет собой совокупность научных, технологических, организационных, финансовых и коммерческих мероприятий, включая инвестиции в новые знания, направленных на получение технологически новых или улучшенных продуктов или процессов.

Виды ИИД в вузе группируются по трем основным направлениям:

- деятельность по созданию инновационной инфраструктуры, как фактор повышающий уровень ИИД (НПО центры);
- обучение инновационной деятельности, как фактор воспроизводства инновационных кадров (инновационные технологии);

- образовательная деятельность, как фактор развития личности, открытой инновациям.

Таким образом, к первому направлению деятельности по созданию инноваций в вузе – относятся те виды работ, которые непосредственно имеют отношение к процессу создания, освоения и распространения инноваций (патенты, изобретения).

Второе направление – обучение инновационной деятельности – это особый вид работы, который стимулирует ее развитие как в самом вузе, так и в отрасли, что имеет существенное значение в условиях формирования экономики, основанной на знаниях.

Третье направление развивает личность, мотивированную на инновационную деятельность в условиях изменений.

Реализация поставленных задач, стоящих перед образованием, возможна при условии расширения педагогических средств при подготовке специалиста, открытого инновациям.

Педагогические средства обучения взаимосвязаны с содержанием образования**,** формами, методами и средствами, а также с образовательными технологиями. В комплексе они обогащают образовательный процесс. Мотивация студентов на инновационную деятельность представляет собой сложную систему педагогических средств, которые

необходимо вузу использовать в образовательном процессе.

Система педагогических средств, используемых в образовательном процессе вуза, зависит от цели, социального заказа на специалиста и направлена на получение конкретного результата – специалиста, мотивированного на инновационную деятельность.

На основе теоретического анализа К. Ангеловски, В.И. Загвязинский, М.В. Кларин, Н.Д. Никандров, Н.Я. Наин, А.И. Пригожий, Л.С. Подымова, С.Д. Поляков, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, О.Г. Хомерики, Н.Р. Юсуфбекова, С.А. Безбородько, Н.Ш. Валеева, И.Ф. Исаев, А.Г. Кругликов, А.А. Орлов, С.Д. Поляков, А.И. Пригожий, А. Абульханова – Славская, Ф.Н. Гоноболин, В.Г. Иванов, В.А. Кан-Калик, А.Е. Кондратенкова, Л.А. Абрекова, А.В. Аралов, В.Д. Зернов, Г.А. Шабанов В.Ф. Бут, В.П. Кваша, Н.В. Коноплина, Т.И. Кульпина, Т.Х. Оганесова и др., нами представлена система педагогических средств, которая позволит обеспечить подготовку специалиста, способного к инженерной инновационной деятельности. (см. рис. 1)

Инновационная образовательная деятельность предполагает изменение:

- в целях и содержаниях образования;
- в методиках, средствах, приемах, технологиях педагогического процесса;
- в формах и способах организации обучения и воспитания;
- в деятельности педагогов и студентов;
- в модификации образовательных программ, учебных планов;
- в расширении деятельности студентов в НИР и деятельности научно-производственного центра университета.

В качестве источников идей обновления вуза могут выступать:

- потребности страны, региона, города, района как социальный заказ;
- воплощение социального заказа в законах, директивных и нормативных документах федерального, регионального и муниципального значения;
- достижения комплекса наук о человеке;
- передовой педагогический опыт;
- интуиция и творчество педагогов;
- опытно-экспериментальная работа;
- зарубежный опыт и др.

Охарактеризуем кратко структурные элементы педагогических средств, которые мотивируют студента на инновационную деятельность.

Прежде всего, это цель в виде социального заказа: творческая личность, способная к саморазвитию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности.

Результат образовательной деятельности – мобильный, конкурентоспособный специалист, открытый инновациям, обладающий основными компетенциями достаточными для самореализации как профессионала на международном рынке труда.

Прогноз современных тенденций развития мирового образовательного пространства, позволяет выделить типы регионов по признаку взаимодействия образовательных систем и их реагирования на интеграционные процессы. Все страны объединяет понимание, что современное образование должно стать международным. То есть университетское образование приобретает черты поликультурного образования. Оно развивает способность оценивать явления с позиции другого человека, разных культур, иной социально-экономической формации. При этом в университете не только сохраняется дух свободы научного творчества, но и содержательно обогащаются все учебные курсы.

Создается поликультурная среда, предполагающая свободу культурного самоопределения будущего специалиста и обогащение его личности.

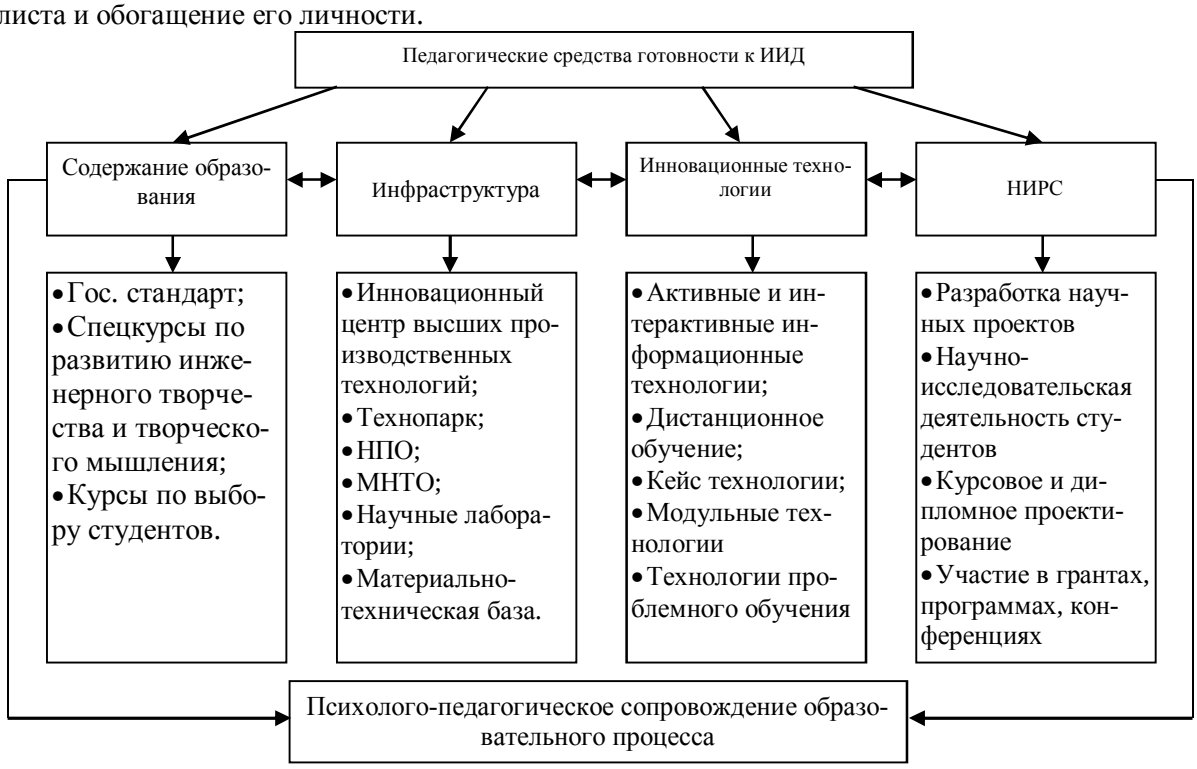


Рис. 1. Система педагогических средств готовности к ИИД

Готовность специалиста к ИИД определяется нами на основе интегрированных критериев и показателей, разработанных на основе компетенций, заложенных в ФГОС ВПО.

Таблица 1.

Критерии и показатели готовности к ИИД

Критерии	Показатели	Качества
1. Мотивационно-личностный	Система ценностных ориентиров, мотивированность на профессию, на успех, умение достичь поставленных целей.	Целеустремленность, ответственность, стрессоустойчивость, трудолюбие
2. Когнитивно-рефлексивный	Системное критическое мышление (анализ, синтез), знания, умения в области гуманитарных, естественных и профессиональных дисциплинах (целостность мировоззрения), умение работать с информацией в учебной и профессиональной деятельности, опыт творческой деятельности (креативность), создание новых знаний (открытий), создание нового или модернизация старого, познавательная активность, способность к созиданию, саморазвитию.	Аутентичность, аналитичность, гибкость мышления, критичность мышления, целостность мировоззрения, учебно-познавательная активность, открытость новому, способность к риску, способность к импровизации, познавательная самостоятельность, креативность, способность к самоанализу, саморазвитию и самосовершенствованию.
3. Операционально- деятельностный	Владение разнообразными способами деятельности, коммуникативные умения (работа в команде), умения решать проблемы и владение ИКТ.	Коммуникабельность, организованность, решительность, информационная грамотность.

С целью выявления готовности будущих специалистов инженерных специальностей к ИИД нами была проведена экспериментальная работа по апробации предложенного комплекса педагогических средств и определении его эффективности в формировании готовности студентов технических специальностей к ИИД. Экспериментальной базой стал Брянский государственный технический университет, экспериментальная выборка представлена студентами 1,2,5 курсов в количестве 626чел. В качестве диагностического инструментария были определены методики, позволяющие судить о степени развития того или иного признака (качества), соответствующего критериям и показателям готовности к ИИД: «Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана)»; «Ответный лист»; «Опросник для изучения ведущих мотивов профессиональной деятельности»; «Анкета для изучения мотивированности студентов»; «Насколько вы самостоятельны?»; «Способны ли вы решить свои проблемы?»; «Любите ли вы риск?»; «Коммуникабельны ли вы?»; «Решительны ли вы?».

Как показывают наши исследования студенты 1-х, 2-х курсов имеют низкий уровень мотивации к инновационной деятельности. Согласно данным, приведенным в таблице 2, средний коэффициент развития критериев, характеризующих готовность к инновационной деятельности примерно равен от 20 до 22%. В процессе профессионального образования посредством использования системы

инновационных педагогических средств, уровень готовности к инновационной инженерной деятельности значительно повышается до 60%, о чем свидетельствуют показатели студентов 5-х курсов.

Таблица 2.

Показатели уровня сформированности ИИД

Показатели	Уровень сформированности показателей ИИД у студентов	
	1-х и 2-х курсов, %	5-х курсов, %
Критическое системное мышление	18	42
Опыт творческой деятельности	12	53
Умение ставить учебные задачи, связанные с будущей профессиональной деятельностью и решать их	18	72
Способность к самоанализу (рефлексии), установка на самопознание	20	69
Установка на профессиональную деятельность	40	78

Таким образом педагогические средства – важный ресурс в формировании готовности будущих инженеров к инновационной деятельности.

The paper deals with the interaction between the university innovative infrastructure and modern pedagogical means which provide future engineers' preparedness for innovative activity. The preparedness criteria and factors are viewed.
***The key words**: Innovative engineering activity, university innovative infrastructure, modern pedagogical means, preparedness criteria and factors.*

Список литературы

1. Голиченко, О.Г. Национальная инновационная система России и основные направления ее развития / О.Г. Голиченко // Инновации. 2003. №6 // http://innov.etu.ru.
2. Грачев, Н.Н. Введение в психологию инновационной научно-технической деятельности / Н.Н. Грачев, О.Е. Ломакин, Ю.В. Шленов. М.: Высш. шк., 1996. С. 303.
3. Дворецкий, С.И. Система инновационно-ориентированной подготовки магистров техники и технологии / С.И. Дворецкий, Е.И. Муратова, С.В. Осина // Труды международного научно-методического симпозиума «Современные проблемы многоуровневого образования». Ростов-на-Дону: Донской гос. техн. ун-т, 2006. С. 5-9.
4. Ильенкова, С.Д. Инновационный менеджмент: учеб. для вузов / Ильенкова С. Д. [и др.]. М.:ЮНИТИ, 2001. 327 с.
5. Миронов, В.А., Майкова Э.Ю. Социальные аспекты активизации научно-исследовательской деятельности студентов вузов: Монография / В.А. Миронов, Э.Ю. Майкова. Тверь: ТГТУ, 2004. 100 с.
6. Печерская, Э.П. Инновационные процессы в бизнесе и образовании: методологический аспект / Э.П. Печерская. М.: МСЭУ, 2003. 283 с.
7. Рябов, В.В. Проектирование критериев оценки качества подготовки и переподготовки специалистов / В.В. Рябов, Ю.В. Фролов // http://www.testor.ru/page.aspx?id=67
8. Федоров, И.В. Модели формирования готовности выпускников инженерных вузов к инновационной деятельности / И.В. Федоров, О.В. Лезина // Известия Международной академии наук высшей школы. 2005. №4 (34). С. 94-107.

Об авторе

Пономарева Н.С. – аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, n_ponomareva@inbox.ru.

УДК -796.072.

СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

М.В.Рудин

В данной статье раскрываются стандарты образования для инженерных специальностей в области физической культуры, а также их применения в дальнейшей профессиональной деятельности.
***Ключевые слова:** компетенция, базовые компетенции, компетентностный подход, физическая культура, спортивно-оздоровительная деятельность.*

Одним из важных понятий, определяющих качество профессионального образования, является профессиональная компетентность специалиста.

Термин «компетентность» (от лат. competentis – соответствующий, способный) означает достаточность определенных знаний, позволяющих судить о чем-либо [1]. Это понятие близко таким понятиям, как «грамотность», «осведомленность», «информированность», «подготовленность». Оно относится к сфере деятельности личности и применимо к различным категориям работников.

Компетентность различается в зависимости от сферы деятельности человека. Так, под понятием «профессиональная компетентность» понимают интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалиста, отражающую уровень знаний и умений, достаточный для осуществления цели данного рода деятельности. Это понятие предполагает наличие компетенций в профессионально важных видах деятельности. В настоящее время не существует общепринятого определение компетенции. Общим для всех определений является понимание ее как способности личности справляться с самыми различными задачами. Существуют достаточно конкретные определения компетенции как умения, необходимые для того, чтобы добиться успеха на работе, в учебе и в жизни (определения QCA).

Профессионально важные компетенции преимущественно формируются в процессе образования. Сегодня, как полагают многие исследователи, подготовка специалистов в любой области будет эффективной на новой концептуальной основе в рамках компетентностного подхода (И. Г. Агапов, Л. К. Гейхман, В. Гутмахер, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. В. Краевский, А. К. Маркова, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, Л. А. Петровская, Дж. Равен, М. Н. Скаткин, Ю. Г. Татур, Р. Уайт, А. В. Хуторской, С. Е. Шишов, Г. П. Щедровицкий и др.). В связи с этим реализация компетентностного подхода зависит от всей в целом образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается студент.

Применительно к каждой компетентности можно выделять различные уровни ее освоения (например, минимальный, продвинутый, высокий). Особое внимание при этом уделяется ключевым компетенциям. Под компетенцией нами понимается круг вопросов, в которых личность обладает познанием и опытом, что позволяет ей быть успешной в собственной жизнедеятельности. Сущностными признакам компетенции являются следующие характеристики – постоянная изменчивость, связанная с отношением к успешности взрослого в постоянно меняющемся обществе. Компетентностный подход предполагает чёткую ориентацию на будущее, которая проявляется в возможности построения своего образования с учётом успешности в личностной и профессиональной деятельности. Компетенция проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки своих возможностей в конкретной ситуации, и связанна с мотивацией на непрерывное образование.

В соответствии со стандартами образования (ФГОС ВПО) компетенция – это способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Все компетенции делятся на общекультурные и профессиональные.

Рассматривая спортивно-оздоровительную деятельность как средство формирования базовых компетенций будущих инженеров, мы провели теоретический анализ общекультурных компетенций, которые в исследовательских целях дифференцировали на три основные группы:

– личностные: владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановки цели и выбору путей ее достижения; умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь; стремлением к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; умением критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков; владение одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного; владением средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, готовность к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности;

– социального взаимодействия: готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе; готовностью к социальному взаимодействию на основе принятых в обществе моральных и правовых норм, проявлением уважения к людям, толерантностью к другой культуре, готовностью нести ответственность за поддержание партнерских, доверительных отношений;

– деятельностные: способностью находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готов нести за них ответственность; умением использовать нормативные правовые документы в своей деятельности; осознанием социальной значимости своей будущей профессии, обладанием высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности; использование основных положений и методов социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач; способностью анализировать социально-значимые проблемы и процессы [2];

Формирование компетентности осуществляется через содержание образования, которое включает в себя не только перечень предметов, хотя именно средствами учебных предметов соединяется подлежащее усвоению

содержание со средствами его усвоения, но и профессиональные навыки и умения, которые формируются в процессе овладения предметом. Все это в комплексе формирует и развивает личность таким образом, чтобы она обладала способами саморазвития и самосовершенствования.

Исходя из того, что образовательная среда в целом и содержание образования в частности обладают огромным развивающим потенциалом, мы предположили, что физическая культура как образовательная область может оказать существенное влияние на формирование базовых компетенций будущих инженеров:

- во-первых, физической культуре как образовательной области уделяется огромное внимание на всех уровнях государственного регулирования;
- во-вторых, в учебных планах определено значительное количество учебного времени;
- в-третьих, здесь задействована и учебная (занятия), и внеучебная составляющая (кружки, секции, соревнования).

Педагогические условия формирования базовых компетенций на занятиях физической культурой обусловлены общими закономерностями организации учебного процесса и заключаются в создании образовательной среды при обучении в целях достижения конкретного уровня выделенных базовых компетенций, где одним из факторов, определяющим эффективность процесса формирования личности студента в вузе, является личность преподавателя.

С целью изучения сформированности базовых компетенций будущих инженеров нами было проведено экспериментальное исследование на базе вузов г. Брянска (БГИТА, БГТУ). Общий объем выборки составил 123 студента. Уровень сформированности базовых компетенций мы изучали с помощью методик: «Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей»; «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса»; «Методика изучения мотивов учебной деятельности»; «Опросник Т. Лири».

Изучение коммуникативных и организаторских склонностей («Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей») показало, что 13,2% испытуемых имеют низкий уровень проявления коммуникативных склонностей, а 8,8% – организаторских, но это констатирует лишь наличный уровень развития этих склонностей в данный период времени. При наличии мотивации, целеустремленности и надлежащих условий деятельности данные склонности могут развиваться.

Изучение мотивационной сферы личности («Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса») показало, что у данной группы испытуемых 4,3% имеют низкий уровень мотивации к успеху, 90,3% умеренно или умеренно высокий, а 5,4% имеют слишком высокий уровень мотивации к успеху.

Изучение мотивов учебной деятельности («Методика изучения мотивов учебной деятельности») обнаружило, что в большинстве своем студенты (90,2%) ориентированы на перспективу, связанную, прежде всего, с потребностью достижения успеха в жизни, а также профессиональным и познавательным интересом, со стремлением к самореализации в профессиональной деятельности. Также присутствуют и внешние мотивы – получение высшего образования, диплома. Однако отмечаются и такие мотивы, как выполнение педагогических требований, избегания наказания и осуждения за плохую учебу, но этот мотив занимает последнее место, видимо, это связано с нежеланием некоторых студентов выполнять требования педагогов и отсутствием стремления избегать наказания за плохую учебу.

Методика Т. Лири («Опросник Т. Лири») разработана и предназначена для исследования представлений субъекта о себе и идеальном «Я», а так же для изучения взаимоотношений в группах, в малых группах. С ее помощью выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке. При этом выделяется два фактора: "доминирование-подчинение" и "дружелюбие-агрессивность (враждебность)". В нашей исследуемой группе тип взаимоотношений преобладает дружелюбный, альтруистический. По типу доминирование-подчинение и дружелюбие-агрессивность идет преобладание типа дружелюбие-агрессивность, которое по шкале исследований находятся ближе друг к другу. Исходя из этих данных, в группе преобладает дружественная обстановка, которая поддерживает дружный климат во взаимоотношениях.

Все эти методики проводились с акцентом на самостоятельную подготовку и совершенствование в процессе соревновательной деятельности, которая в свою очередь проходила в форме контрольных нормативов и соревнований.

Таким образом, проведение исследования показало, что студенты младших курсов инженерных специальностей имеют недостаточный уровень развития базовых компетенций, являющихся важным показателем профессиональной успешности будущих специалистов.

Содержание и организационные формы, методы обучения физической культуре учитывают специфику технического вуза и базируются на двигательных действиях. Мотивационная направлен-

ность процесса обучения реализуется через средства и приемы обучения, удовлетворяющей потребности студентов в новизне изучаемого материала и разнообразии выполняемых упражнений.

Комплексное использование методических средств и приёмов обучения является еще одним важным педагогическим условием в обучении физической культуры при формировании у студентов отдельных базовых компетенций.

Социально-экономические и культурные преобразования, происходящие в России, существенно повлияли на расширение функций физической культуры как учебного предмета. России требуются здоровые, физически крепкие, специалисты, владеющие в совершенстве не только своей профессией, но и разносторонне развитые. А это в свою очередь влияет на изменение и уточнение целей обучения физической культуре.

In given article standards of education for engineering specialities in the field of physical training, and also their application in the further professional work reveal.
The key words: the competence, base the competence, competence the approach, physical training, sports activity.

Список литературы

1. Словарь иностранных слов. Изд. 7, перераб. М.: Русский язык, 1979.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования.//Высшее образование сегодня. 2003. №5. С.34–42.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 января 2010г. №54).

Об авторе

Рудин М.В.- соискатель Брянской государственной инженерно-технологической академии, fizvoss@bk.ru.

УДК:378-058.56(47)

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ИСПРАВЛЕНИЯ И РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ОСУЖДЕННЫХ[2]

В.Б. Салахова

В статье представлены результаты теоретических и эмпирических исследований динамики ценностных ориентаций и компонентов в структуре личности осужденных в процессе получения высшего образования. Образовательная деятельность рассматривается как процесс, способствующий исправлению и перевоспитанию личности преступника в условиях исполнения наказания.
Ключевые слова: *делинквентное поведение, личность осужденного, ценностные ориентации, образовательная деятельность.*

В процессе получения высшего профессионального образования, человек усваивает не только профессиональные и специальные знания, навыки и умения, но и социальный опыт, вырабатывает свои взгляды, убеждения, активную жизненную позицию, повышает уровень общей и профессиональной подготовки, правовой культуры. Высокий общеобразовательный и профессиональный уровни являются основой для успешной социализации, адаптации и функционирования личности в системе общественных связей, а развитие личности в условиях современного общества не может рассматриваться вне контекста данной деятельности.

Современное состояние российского общества характеризуется на данный момент времени стремлением к демократизации и гуманизации всех сфер его деятельности, в том числе и образовательной системы на всех ее уровнях. Данные тенденции находят свое выражение и в уголовно-исполнительной системе РФ, а именно в образовательных учреждениях, которые входят в ее структуру или взаимодействую с ней. Кроме того, построение основ российской государственности предполагает совершенствование деятельности всех звеньев пенитенциарной системы и, в том числе, образовательных учреждений, в которых обучаются лица, осужденные к различным видам уголовных наказаний.

Однако, демократизация и гуманизация современного общества, не решает проблемы возрастающей криминализации социальной среды, отсутствия действенных, реально функционирующих механизмов исправления и последующей социальной адаптации лиц, возвращающихся из мест лишения свободы, что обусловливает достаточно высокий процент вторичной (рецидивной) преступности.

[2] *Исследование выполнено в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России», ГК № П2408*

Психолого-педагогической целью исполнения уголовного наказания в виде лишения свободы является такое изменение личности осужденных, которое обеспечивало бы при их освобождении возможность и готовность вести законопослушный образ жизни и разделять присущие законопослушным гражданам ценности, нормы и правила. Безусловно, для эффективного решения этой задачи уголовная система должна опираться не только на базовые средства исправления (труд, режим, кара), но и на дополнительные (ресурсные) способы воздействия, обращенные к ядру личности осужденных, их внутреннему духовному миру.

Учитывая необходимость дополнительных ресурсов в системе исполнения наказания, направленных на исправление и перевоспитание личности осужденных, а так же модернизацию системы УФСИН в рамках образовательной деятельности, нами была предпринята попытка рассмотреть получение высшего профессионального образования осужденными, как средства исправления и коррекции их личности.

В подтверждение оправданности выбора учебно-профессиональной деятельности, в качестве средства исправления личности преступника необходимо привести ряд сформулированных положений посвященных данной проблеме.

Современные исследования профессионального становления и развития личности ведутся на основе личностно-деятельностного подхода, учитывающего единство мотивационно-потребностной и операционной сфер учебно-профессиональной и собственно профессиональной деятельности. Эта общая позиция может быть конкретизирована в следующих положениях [3].

Участвуя сначала в учебно-профессиональной, а затем и в профессиональной деятельности, индивид не только приобретает адекватные представления о своей профессии и о собственных возможностях, но и активно развивает их. Формируясь, как субъект профессиональной деятельности и формируя отношение к себе как к деятелю, он *развивается как личность*. Следовательно, процесс получения высшего профессионального образования – это одна из форм развития личности.

Процесс обеспечения профессионального становления личности включает в себя конструирование способов овладения операционной стороной деятельности, которые своим содержанием формируют мотивы профессионального становления, а также комплекс мер, направленных на осознание субъектом учебно-профессиональной и собственно профессиональной деятельности. Развитие операционной основы профессионального самоопределения наряду с мотивационной обусловливает *качественные изменения в структуре личности* на всех психологических уровнях: когнитивном, эмоционально-мотивационном и поведенческом.

С таких позиций, учебно-профессиональная деятельность представляет собой процесс, опосредующий развитие и изменения личности, как субъекта данной деятельности.

Перекладывая опыт данных исследований в русло пенитенциарной психологии, наиболее интересным на наш взгляд представляется исследование изменений происходящих в структуре личности осужденного, в процессе получения высшего образования. В связи с этим, мы предположили, что формирование системы профессиональных представлений у осужденных найдет свое отражение в некотором продуктивном изменении их личности в сторону исправления и социальной адаптации. Соответственно, нами было предложено две взаимосвязанных гипотезы:

1)образовательная деятельность может рассматриваться как средство исправления личности осужденного, наряду с режимом, воспитанием и трудом;

2)процесс получения высшего профессионального образования приводит к изменениям в структуре личности осужденного, составляющих основу для его последующей ресоциализации.

Учитывая вышесказанное, перед нашим исследованием были поставлены следующие задачи:

1)изучение динамики ценностных ориентаций личности осужденных в процессе учебно-профессиональной деятельности;

2)исследование динамики личностных особенностей осужденных в процессе учебно-профессиональной деятельности.

Нами была предпринята попытка эмпирическим путем определить значение высшего профессионального образования в местах лишения свободы для исправления личности осужденных, формирования общей культуры и законопослушного поведения, повышения уровня интеллекта, адаптации личности к жизни в обществе и ее последующей ресоциализации.

Для осуществления вышеперечисленных задач нами была разработана программа эмпирического исследования, которая включала изучение и анализ особенностей личностной и ценностно-смысловой сфер осужденных в процессе получения высшего профессионального образования, а также определение доминирующих мотивов учебной деятельности.

Выборку исследования составили 120 осужденных учреждения ФГУ ИК-2 УФСИН РФ по Ульяновской области г. Новоульяновска, образующих контрольную и экспериментальную группы. Экспериментальная группа включала в себя осужденных, поступивших на момент начала исследова-

ния, на первый курс современной государственной академии по специальности «менеджмент». В контрольную группу входили осужденные, не включенные в образовательный процесс. В связи с изучением динамики личностных особенностей, ценностных ориентаций и доминирующих мотивов осужденных в процессе получения высшего образования исследование носило лонгитюдный характер, и предполагало ведение контрольной и экспериментальной групп на протяжении трех лет (с 2008г. по 2010г.). Возраст испытуемых находился в диапазоне от 18 до 22 лет. Группы выровнены по гендерному составу (юноши). Также, при определении выборки исследования, учитывались характер преступления и срок отбывания наказания.

В данной статье, отражена лишь часть проведенной работы, а именно исследование и анализ высшего профессионального образования, как средства исправления и перевоспитания личности осужденных.

Так, в силу тематики заявленной проблемы и ограниченности объема изложения, нами отражена основная часть разрабатываемого исследования – представлены особенности динамики ценностных ориентаций и некоторые изменения компонентов в структуре личности осужденных, в процессе получения высшего профессионального образования, в сторону их исправления. Однако необходимо отметить, что по результатам исследования нами были обнаружены статистически значимые по t-критерию Стьюдента различия средне групповых значений между контрольной и экспериментальной группой. После обработки и интерпретации полученных данных, мы получили показатели, свидетельствующие о том, что исправление и перевоспитание личности осужденного с помощью режима, трудовой деятельности и воспитательной работы, в отрыве от образовательного процесса к продуктивности не приводят. То есть обнаруженная продуктивная динамика ценностных ориентаций и некоторых компонентов, в структуре личности осужденных, является следствием включения последних в образовательный процесс.

Для того чтобы оценить значимость различий в структуре личности осужденных в эмоционально-волевой, коммуникативной и интеллектуальной сферах (деление личности по трем блокам А.Н. Капустиной) использовался Т-критерий Стьюдента.

С целью анализа динамики личностных особенностей осужденных в процессе получения высшего профессионального образования было проведено сравнение средне групповых значений каждого из 16 факторов по всем годам исследования. При анализе динамики личностных особенностей осужденных и по результатам сравнения показателей за первый и второй года обучения (таблица 1,2 рис.1) статистически значимыми по t-критерию Стьюдента оказались различия средне групповых значений по факторам, отражающим динамику и в коммуникативной, и в эмоционально-волевой и в интеллектуальной сферах личности преступника.

Таблица 1

Таблица динамики показателей средних значений по 16-PF факторному личностному опроснику Р. Кеттелла

	само-оценка	коммуникативная сфера						интеллектуальная сфера				эмоционально-волевая сфера					
	Md	A	C	F	H	N	Q2	B	E	M	Q1	G	I	O	L	Q3	Q4
средние показатели по осужденным 2008г.	**6**	**8**	**7**	**3**	**7**	**6**	**7**	3	**8**	**4**	**7**	**9**	**4**	**6**	**8**	**8**	**5**
средние показатели по осужденным 2009г.	6	8	8	5	7	6	6	4	6	**5**	7	8	6	6	5	7	5
средние показатели по осужденным 2010г.	6	8	8	7	8	7	5	5	5	6	6	7	4	6	5	6	5

Таблица 2

Таблица статистически значимых по t-критерию Стьюдента различий средне групповых значений по факторам, отражающим динамику в коммуникативной, эмоционально-волевой и интеллектуальной сферах личности осужденного

Факторы	*коммуникативная сфера*		*интеллектуальная сфера*			*эмоционально-волевая сфера*				
	F N		**B E M**			**G I L Q3**				
1-2 курсы обучения	4,28452**	-	2,72538*	4,6634**	2,6022*	2,4189*	4,8242**	4,6634**	2,8820*	$t_{эмп}$
	2,00171**	-	2,00171*	2,0017**	2,0018*	2,0017*	2,0017**	2,00172*	2,0017*	$t_{крит}$
2-3 курсы обучения	4,2526**	2,85113*	4,3294**	3,04107*	2,5238*	-	3,02139*	-	-	$t_{эмп}$
	2,0017**	2,00171*	2,0017**	2,00171*	2,0017*	-	2,00171*	-	-	$t_{крит.}$

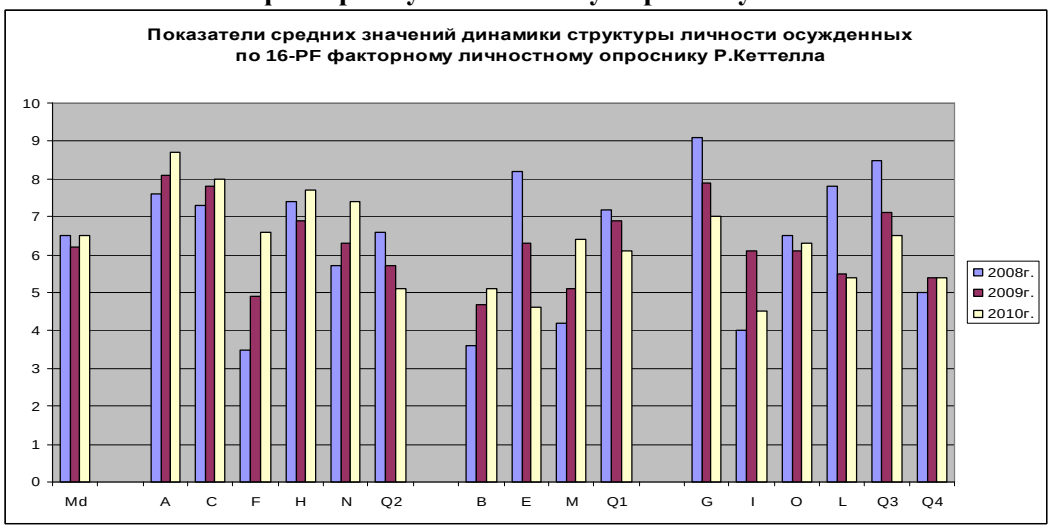
* - значимые различия при ρ≤0,05

** - значимые различия при ρ≤0,01

Обнаруженные значимые различия в показателях, отражающих динамику личностных особенностей осужденных в процессе получения высшего профессионального образования, свидетельствуют об изменении коммуникативной, эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер осужденных.

Рисунок 1

Гистограмма средних значений динамики структуры личности осужденных по 16-PF факторному личностному опроснику Р. Кеттелла



Представленные результаты исследования, свидетельствуют о наличии некоторой динамики компонентов в структуре личности осужденного. Так, в результате учебно-профессиональной деятельности в рамках коммуникативной сферы мы наблюдаем динамику таких личностных особенностей осужденных как благоразумие, осторожность, рассудительность в выборе партнера по общению, склонность к озабоченности, беспокойству о будущем, пессимистичность в восприятии действительности, сдержанность в проявлении эмоций. Динамика данных особенностей заключается в тенденции к преобладанию таких характеристик личностной сферы как: жизнерадостность, эмоциональная значимость социальных контактов, эмоциональная яркость в отношениях между людьми, динамичность общения, которая предполагает эмоциональное лидерство в группе. Кроме того, наблюдается увеличение по степени выраженности таких личностных характеристик как, эмоциональная выдержанность, проницательность, осторожность, умение находить выход из сложных ситуаций, расчетливость. Интересно отметить, что в субкультурных исследованиях была выявлена связь перечисленных особенностей со способностью к выживанию и с определенной изощренностью. По данным характеристикам люди с высокими показателями являются лидерами в аналитической, целенаправленной дискуссии и в формировании функциональных групповых решений.

Интеллектуальная сфера осужденных в процессе получения высшего профессионального образования также претерпевает изменения, что свидетельствует об интеллектуальном развитии личности преступника. Так, если на I курсе обучения, осужденные демонстрировали некоторую ригидность мышления, затруднение в решении абстрактных задач, сниженную оперативность мышления, недостаточный уровень общей вербальной культуры, то к III курсу обучения наблюдается развитие абстрактном мышлении, для испытуемых становится характерна высокой оперативности, сообразительности, быстрой обучаемости, достаточно высоком уровне общей культуры, особенно вербальной.

Также необходимо отметить, что у студентов-осужденных I-го курса обучения преобладают такие личностные особенностей осужденных как самостоятельность, независимость, настойчивость и упрямство. Реже проявляются конфликтность, агрессивность, отказ от признания внешней власти, склонность к авторитарному поведению, жажда восхищения. Динамика данных особенностей приводит к тому, что на III курсе обучения осужденный демонстрирует такие личностные особенности как уступчивость, тактичность, скромность, экспрессивность.

И, наконец, изменения в эмоционально-волевой сфере личности осужденного выражаются в ослаблении таких личностных характеристик как настойчивость, эгоцентричность, раздражительность, принятие общепринятых правил и норм (криминальной субкультуры). Осужденные демонстрируют преобладание более гуманных настроений – впечатлительность, богатство эмоциональных переживаний, склонность к романтизму, сопереживанию и пониманию других людей. художествен-

ное восприятие мира, Возрастает уровень дисциплинированности и самоконтроля.

Таким образом, анализ динамики личностных особенностей осужденных в процессе учебно-профессиональной деятельности, свидетельствует об изменении вышеперечисленных компонентов в структуре личности.

Дальнейшее исследование значимости высшего профессионального образования для исправления и перевоспитания личности преступника, было посвящено анализу ценностно-смысловой сферы осужденных в процессе учебно-профессиональной деятельности. Для осуществления данной задачи нами была использована методика, направленная на определение содержательной стороны сущности личности (тест ценностных ориентаций М. Рокича).

Анализ динамики ценностных ориентаций осужденных по временным показателям (2008г.-2010г.) выявил статистически значимые по t-критерию Стьюдента различия средних значений ценностно-смысловой серы личности осужденных относительно терминальных ценностей (таблица 3,4; рис.2).

Таблица 3

Таблица динамики средних значений терминальных ценностей по тесту М. Рокича «Ценностные ориентации»

Терминальные ценности осужденных	*средние показатели 1 год обучения*	*средние показатели 2 год обучения*	*средние показатели 3 год обучения*
1.Активная деятельная жизнь	10	8	9
2.Жизненная мудрость	8	7	8
3.Здоровье	9	4	2
4.Интересная работа	9	8	8
5.Красота природы и искусства	12	14	11
6.Любовь	7	5	8
7.Материально обеспеченная жизнь	6	5	8
8.Наличие хороших и верных друзей	10	6	4
9.Общественное признание	13	10	13
10.Познание	7	11	10
11.Продуктивная жизнь	8	11	7
12.Развитие	8	10	10
13.Развлечения	9	12	14
14.Свобода	9	9	7
15.Счастливая семейная жизнь	9	8	7
16.Счастье других	16	15	16
17.Творчество	14	16	13
18.Уверенность в себе	6	9	14

Таблица 4

Таблица статистически значимых по t-критерию Стьюдента различий средне групповых значений по факторам, отражающим динамику в ценностно-смысловой сфере личности осужденного

Терминальные ценности осужденных	*1-2 курсы обучения (2008г.-2009г.)*	*2-3 курсы обучения (2009г.-2010г.)*	
Здоровье	3,43164>2,001717*	2,644178>2,001717*	*tэмпирическое - tкритическое*
Красота природы и искусства	-2,62822>2,001717*	2,790116>2,001717*	
Наличие хороших и верных друзей	3,451845>2,001717*	2,649469>2,001717*	
Общественное признание	3,254494>2,001717*	-3,60249>2,001717*	
Познание	-3,02061>2,001717*	-	
Продуктивная жизнь	-2,55946>2,001717*	3,79731>2,001717*	
Развитие	-2,67204>2,001717*	-	
Уверенность в себе	-2,62315>2,001717*	-5,63871>2,001717**	

* - значимые различия при $\rho \leq 0,05$

** - значимые различия при $\rho \leq 0,01$

Обнаруженные значимые различия в показателях, отражающих динамику терминальных ценностей осужденных в процессе получения высшего профессионального образования, свидетельствуют об изменении некоторых особенностей ценностно-смысловой сферы их личности.

Рисунок 2

Гистограмма средних значений динамики терминальных ценностей осужденных по тесту М.Рокича «Ценностные ориентации»

Анализ динамики ценностных ориентаций осужденных по временным показателям (2008г.-2010г.) выявил статистически значимые по t-критерию Стьюдента различия средних значений ценностно-смысловой серы личности осужденных относительно инструментальных ценностей (таблица 5,6; рис.3).

Таблица 5

Таблица динамики средних значений инструментальных ценностей по тесту М. Рокича «Ценностные ориентации»

Инструментальные ценности осужденных	*средние показатели 1 год обучения*	*средние показатели 2 год обучения.*	*средние показатели 3 год обучения*
1.Аккуратность, чистоплотность	10	8	8
2.Воспитанность	13	7	10
3.Высокие запросы	11	11	14
4.Жизнерадостность	10	10	10
5.Исполнительность	6	10	9
6.Независимость	6	8	8
7.Непрмеримость к недостаткам других и своих	14	16	11
8.Образованность	9	8	5
9.Ответственность	9	6	8
10.Рационализм	13	8	8
11.Самоконтроль	5	8	14
12.Смелость в отстаивании своих взглядов	10	8	10
13.Твердая воля	7	8	6
14.Терпимость к недостаткам других и своих	8	12	12
15.Широта взглядов	8	13	8
16.Честность	9	7	8
17.Эффективность	10	10	9
18.Чуткость	12	12	11

Таблица 6

Таблица статистически значимых по t-критерию Стьюдента различий средне групповых значений по факторам, отражающим динамику в ценностно-смысловой сфере личности осужденного

Инструментальные ценности осужденных	*1-2 курсы обучения (2008г.-2009г.)*	*2-3 курсы обучения (2009г.-2010г.)*	
Воспитанность	5,399302>2,001717**	-2,59785>2,001717*	*tэмпирическое - tкритическое*
Высокие запросы	-	-2,8607>2,001717*	
Исполнительность	-3,90177>2,001717*	-	
Непримиримость к недостаткам	2,62537>2,001717**	4,765126>2,001717**	
Образованность	-	2,557076>2,001717*	
Ответственность	2,920978>2,001717*	-	
Рационализм	3,683271>2,001717*	--	

Самоконтроль	-2,8388>2,001717*	-5,24435>2,001717**	
Смелость мнения	2,918898>2,001717*	-2,90575>2,001717*	
Терпимость	-3,18309>2,001717*	-	
Широта взглядов	-3,49442>2,001717*	4,375307>2,001717**	

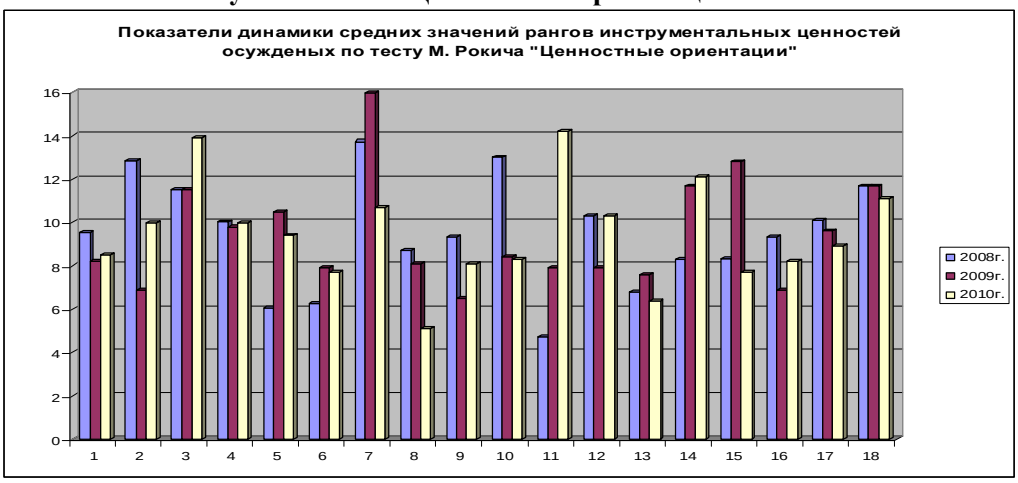
* - значимые различия при ρ≤0,05

** - значимые различия при ρ≤0,01

Обнаруженные значимые различия в показателях, отражающих динамику инструментальных ценностей осужденных в процессе получения высшего профессионального образования, свидетельствуют об изменении некоторых особенностей ценностно-смысловой сферы их личности.

Рисунок 3

Гистограмма средних значений динамики инструментальных ценностей осужденных по тесту М.Рокича «Ценностные ориентации»



С целью анализа динамики терминальных ценностей (ТЦ) и инструментальных ценностей (ИЦ) осужденных нами было проведено сравнение средне групповых значений рангов каждой из 18 ценностей в ТЦ и в ИЦ на протяжении трех лет обучения. В результате изучения ТЦ осужденных обнаружены статистически значимые по t-критерию Стьюдента различия средне групповых значений по ценностям, представленным в таблице 4.

В результате изучения ИЦ осужденных обнаружены статистически значимые по t-критерию Стьюдента различия средне групповых значений по следующим ценностям, представленным в таблице 6.

Итак, обнаруженные различия относительно динамики ТЦ и ИЦ осужденных, в процессе получения высшего профессионального образования, свидетельствуют о наличие определенных изменений в ценностно-смысловой сфере личности. Динамика терминальных ценностей осужденных проявляется в увеличение значимости таких ценностей как «здоровье», «наличие хороших и верных друзей», «познание и продуктивная жизнь», наряду со снижением значимости в мировоззрении осужденных таких ценностей как «красоты природы и искусства», «общественного признания» и «развлечения». Динамика инструментальных ценностей представляет собой некий скачкообразный процесс, так как речь идет о выборе наиболее оптимальных средств для достижения вышеперечисленных ценностей-целей. Так, если на начальном этапе обучения в иерархии ИЦ осужденных на первый план выступали «непримиримость к недостаткам других и своих», «смелость в отстаивании своих взглядов», «самоконтроль», то к концу обучения доминирование перешло к «воспитанности» и «широте взглядов».

Таким образом, изучение и анализ динамики ценностно-смысловой сферы личности осужденного в процессе получения высшего профессионального образования свидетельствует о непрерывной динамике, как терминальных (ценностей-целей), так и инструментальных (ценностей-средств) ценностей в структуре личности преступника.

Заключительным этапом нашего исследования, направленного на изучение значимости учебно-профессиональной деятельности в процессе исправления и перевоспитания личности осужденного, являлось определения доминирующих мотивов осужденных в процессе учебно-профессиональной деятельности. Для осуществления поставленной задачи нами была использована методика Т.И. Ильиной «Мотивация обучения в ВУЗе».

Анализ динамики доминирующих мотивов осужденных в рамках временного диапазона двух лет обучения выявил статистически значимые по t-критерию Стьюдента различия средних значений по следующим показателям: «овладение профессией» и «получение диплома», в сторону увеличения данных показателей (таблица 7,8; рис.4).

Таблица 7

Таблица средних значений динамики доминирующих мотивов по методики Т.И Ильиной «Мотивация обучения в вузе»

мотивы учебной деятельности осужденных	приобретение знаний	овладение профессией	получение диплома
средние показатели за 2 год обучения	10,1	3,4	9
средние показатели за 3 год обучения	10,4	5,1	7,1

Таблица 8

Таблица статистически значимых по t-критерию Стьюдента различий средне групповых значений по факторам динамики мотивов учебной деятельности осужденных

Мотивы учебной деятельности осуж-денных	*2-3 курсы обучения (2009г.-2010г.)*	*tэмпирическое -tкритическое*
овладение профессией	-2,59687-2,001717*	
получение диплома	4,003523-2,001717**	

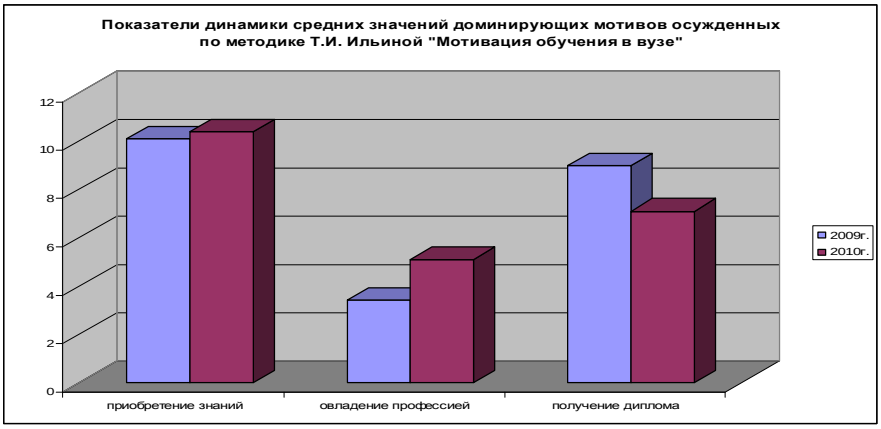
* - значимые различия при ρ≤0,05

** - значимые различия при ρ≤0,01

Обнаруженные значимые различия в показателях, отражающих динамику мотивов учебной деятельности осужденных в процессе получения высшего профессионального образования, свидетельствуют об изменении степени выраженности данных мотивов в структуре личности осужденного.

Рисунок 4

Гистограмма средних значений динамики доминирующих мотивов осужденных по м. Т.И.Ильиной «Мотивация обучения в вузе»



Так, анализ доминирующих мотивов осужденных в процессе учебно-профессиональной деятельности характеризуется наличием определенной динамики мотивационной сферы осужденных в контексте обучения. А именно наблюдается тенденция к усилению мотива «овладение профессией», что свидетельствует об осознанности выбора высшего профессионального образования и ослабевание, не значимого для учебной деятельности мотива «получения диплома».

Представленные эмпирические данные позволяют говорить о наличие положительных изменений основных компонентов в структуре личности преступника, а также в ценностно-смысловой сфере в процессе получения высшего профессионального образования. Данный факт определяет учебно-профессиональную деятельность как средство, направленное на исправление и перевоспитание личности осужденного к лишению свободы, с целью его последующей ресоциализации.

1. Динамика основных компонентов в структуре личности осужденного, в процессе учебно-профессиональной деятельности проявилась в следующих изменениях: осужденные за период обучения стали более открыты в межличностном взаимодействии, вырос уровень общей вербальной культуры, выработалось умение контролировать свои эмоции и поведение. Кроме того, для поведения стали характерны дипломатичность и гибкость взаимодействия, направленность на реальную действительность, более высокая волевая регуляция и эмоциональная значимость социальных контактов.

2. Динамика в ценностно-смысловой сфере личности осужденных, в период получения высшего профессионального образования характеризуется также положительными изменениями: как относительно терминальных ценностей (ценностей-целей), так и инструментальных ценностей (ценностей-средств) наблюдается постепенное увеличение значимости общечеловеческих ценностей в мировоззрении осужденного (здоровье, наличие хороших и верных друзей, счастливая семейная жизнь, образованность, твердая воля). Так, охарактеризовать ценностную сферу осужденного, обучающегося в СГА можно следующим образом: общая направленность жизненных ценностей ориентирована на

успешную адаптацию на свободе, эффективную ресоциализацию после освобождения (высокие притязания, требовательность к жизни, независимость, образованность). Ценности «свобода» и «развлечения» отступили на низшие позиции[3], и важными ценностями становятся уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе и наличие хороших и верных друзей. Для них стало важнее такое качество как познание, возможность интеллектуального развития. Полученные результаты можно рассматривать как благоприятный прогноз для данной выборки осужденных.

Таким образом, на основании результатов эмпирического исследования, можно говорить о существовании положительной динамики основных компонентов в структуре личности осужденного. А также динамики ценностных ориентаций, что свидетельствует не только о переосмыслении и переоценки ценностей в процессе учебно-профессиональной деятельности в условиях лишения свободы, но и появлении новых возможностей в исправлении и перевоспитании личности осужденного.

The results of theoretical and empiric researches of the dynamics of the value system and components in the structure of the condemned person in the process of getting higher education are presented in the article. Education activity is considered as the process promoting correction and reduction of the condemned person.
The key-words: *delinquent behavior, the condemned person, the value system, education activity.*

Список литературы

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды [Текст]: в 2-х томах / Б.Г.Ананьев. М.: Педагогика, 1980.
2. Антонян, Ю.М. Личность преступника [Текст] / Ю.М. Антонян, В.Н. Кудрявцев, Эминов В.Е. СПб, 2004. 364 с.
3. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности [Текст] / В.Г. Асеев. М., 1976. 158 с.
4. Бебенин В.Г. Образовательная деятельность как средство исправления и последующей социальной адаптации осужденных к лишению свободы: Автореф. дис. … докт. пед. наук. М., 2008. С. 5 – 44.
5. Ковалев, А.Г. Психологические основы исправления осужденных [Текст] / А.Г. Ковалев. М., 1968. 96 с.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. М.,1975. 352 с.
7. Михлин, А.С. Характеристика осужденных к лишению свободы [Текст] / А.С. Михлин. - М., Т.2, 2001. 248 с.
8. Ядов, В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В.А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975. 512с.

Об авторе

Салахова В. Б. - аспирант ГОУ ВПО Ульяновского государственного университета факультета гуманитарных наук и социальных технологий кафедры психологии, e-mail: Vell8686@mail.ru

УДК-615.851.4

ФОРМИРОВАНИЕ АНАЛИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕКТИВНОГО АНАЛИЗА

В.А.Симаков

Предложены условия формирования аналитического мышления у старших подростков – стимулирующие задачи и коллективный анализ.
Ключевые слова: *стимулирующая задача, коллективный анализ.*

Аналитическое мышление есть системное разрешение противоречий, протекающее на уровне субъекта. Аналитическое мышление в своих развитых формах не механистический процесс, а живая, свободная деятельность. Структура логических операций, которые использует человек при решении задачи, не поддается идентификации в процессе систематического наблюдения. Для ее идентификации необходим специальный анализ. Аналитически мыслящий субъект стремится к познанию динамической структуры объекта-задачи, опуская в этом процессе второстепенные элементы. Тем самым «аналитическое мышление стремится к объективности оценки реальности» [1]. В процессе становления аналитического мышления вырабатываются определенные алгоритмы решения типовых задач. При этом, однако, у мышления сохраняется качество субъективности, которое предопределяет дальнейший его прогресс.

[3] На основании результатов исследования за 2009г

Аналитическое мышление характеризуется своей многоаспектностью. Анализ идет по нескольким признакам, среди которых впоследствии выделяется ключевой, системообразующий признак. А. З. Зак отмечает, что «анализ связан, в конечном счете, с выделением такого элемента, изменение характеристик которого оказывает решающее влияние на существующие явления» [2]. Аналитическое мышление стремится к целесообразному использованию максимальных возможностей элементов системы и системы в целом для решения поставленных задач. Аналитически мыслящий субъект должен учитывать все параметры системы, чтобы обнаружить системоообразующий признак.

Системные задачи – это задачи повышенной сложности, которая определяется сложностью и системностью аспекта действительности, взятого в рассмотрение. Дело обстоит так, потому что простые задачи являются доступными более простому, бессистемному мышлению. Чтобы решить сложную, системную задачу, необходимо более сложное, аналитическое мышление. Простые задачи состоят из нескольких элементов. Сложные задачи состоят из множества элементов, соединенных логически.

С нашей точки зрения **аналитическое мышление** – есть диагностика системной задачи, выявление ее системообразующего элемента и трансформация системы в направлении требуемого результата.

Если разделить задачи на стандартные и стимулирующие, то видно, что стандартные задачи требуют специальной подготовки. Чтобы обучить ребенка решать стандартные задачи, необходимо выработать у него специальные навыки (например, математические задачи). Стимулирующие задачи соответствуют уже существующим формам аналитического мышления, т.е. развитие аналитического мышления в процессе решения стимулирующих задач происходит не с «чистого листа». Узкоспециальные задачи далеки от субъективной реальности старшего подростка, и потому принимаются им с большим сопротивлением. Решение стимулирующих задач активизирует мыслительную активность за счет опоры на положительный опыт ребенка и позволяет решать объективно более сложные задачи по сравнению со школьной программой. Парадокс состоит в том, что она кажется ребенку субъективно более простой, поскольку не требует знания специальных терминов и правил (для старших подростков это особенно важно). В результате решения таких задач происходит усложнение структуры детского мышления. Стимулирующая задача воспринимается старшим подростком без когнитивного конфликта. Смысл процесса стимуляции в формировании аналитического мышления состоит в том, что внимание учащегося смещается с результативности своих действий (боязнь ошибки) на сам процесс решения (процессуальная мотивация). Процессуальная мотивация достигается тем, что за совершенную ошибку ребенок не наказывается отрицательной отметкой. Тем самым достигается положительная эмоциональная окраска процесса мышления.

Стимулирующую задачу характеризует множественность возможных способов решения (поливариативность). Поливариативность стимулирующей задачи развивает системность аналитического мышления старшего подростка. Стимулирующая задача – это инсайт-ориентированная задача. Как правило, за время, отведенное на решение задачи, решатель не может решить ее путем простого перебора. Поэтому все его внимание направлено на выявление системообразующего элемента задачи, выявление которого и является моментом инсайта. Инсайт-мышление это и есть эвристическое мышление. Таким образом, в формировании аналитического мышления у старших подростков мы основываемся на моменте инсайта, который является отличительным признаком мышления человека, в отличие от простого перебора, который характеризует процессы компьютерного анализа.

Для формирования аналитического мышления у старших подростков мы предлагаем использовать микротехнологию коллективный анализ, которая состоит из 3 этапов:

1.Индивидуальное решение задачи.

2.Доклад о решении задачи учениками.

3.Анализ решения учениками при участии учителя.

Эта микротехнология предполагает совмещение индивидуальной и коллективной деятельности, которые диалектически сменяют и дополняют друг друга. Коллективный анализ предполагает индивидуальное решение задачи и самоконтроль посредством коллективного обсуждения. Достоинством этой микротехнологии является глубокая проработка учебного материала, которая осуществляется в ходе обсуждения старшими подростками аналитического мышления своих товарищей. Впервые для старшего подростка открывается возможность на практике изучить особенности аналитического мышления. Глубокая проработка учебного материала возможна потому, что в коллективном анализе открываются новые возможности коммуникации внутри учебного коллектива. К неформальному общению внутри коллектива добавляется учебное общение. Учебное общение между старшими подростками позволяет формировать у них аналитическое мышление, потому что учебное общение происходит на интеллектуальном, а не на эмоциональном уровне. Формирование аналитического мышления происходит в процессе самоконтроля и самооценки, которые становятся возможными благодаря коллективному анализу. Самоконтроль и самооценка возможны потому, что старшие подростки имеют возможность сравнивать

собственное аналитическое мышление с аналитическим мышлением своих товарищей. В процессе доклада о решении аналитическое мышление товарища предстает перед старшими подростками в своем предельно развернутом виде. Это происходит потому, что докладчик использует мышление вслух. Оценивая аналитическое мышление своего товарища, старшие подростки включаются в коллективный анализ. В процессе оценки аналитического мышления формируется основной признак аналитического мышления – его системность. Это происходит потому, что старший подросток имеет возможность оценить разные точки зрения. Из оценки разных точек зрения рождается система. Постепенно внимание учащихся смещается с обсуждения задачи на обсуждение самого процесса мышления, его качеств. Таким образом, формируется рефлексивное мышление. В процессе коллективного анализа старшие подростки меняются ролями: слушатель превращается в докладчика, докладчик в слушателя. Это позволяет придать динамику учебной деятельности старших подростков.

Для коллективного анализа характерна непринужденная атмосфера, четко поставленная цель, свобода учебной коммуникации. Стремление к достижению общей цели придает учебной деятельности осмысленный характер. Индивидуальная цель (решение задачи) становится для старшего подростка общей целью (совместное решение задачи), и в силу этого приобретает особую эмоциональную окрашенность. Смысл коллективного анализа состоит в том, что старшие подростки могут сравнить собственное аналитическое мышление с мышлением своих товарищей, выявить сходства и отличия, научиться мыслить друг у друга. Динамика коллективного анализа состоит в том, что ребята пробуют себя в разных ролях (докладчиков и слушателей). Происходит своего рода ролевая игра. Во время этой ролевой игры общая цель – совместное решение задачи прорисовывается своими контурами вместе с каждой новой коммуникацией. Можно сказать, что индивидуальная цель становится для подростка общей, оставаясь при этом индивидуальной, а значит, становясь одновременно и общей и индивидуальной. Подросток хорошо осознает эту двойственность, тем самым, осознавая значимость своих личных действий как действий отвечающих как личной, так и коллективной цели. Таким образом, мотивационная сфера старшего подростка разделяется. Его действия начинают отвечать как личному, так и коллективному мотиву. Старший подросток учится аналитическому мышлению в процессе наблюдения и оценки аналитического мышления товарищей. Он впитывает все сильные стороны своего классного коллектива, и в свою очередь делится с коллективом своими сильными сторонами. Таким образом, старшие подростки узнают друг друга с новой стороны – со стороны аналитического мышления.

В процессе коллективного анализа необходимо вызывать к доске как можно большее число учащихся. Это развивает их активность, а также стимулирует остальных учащихся к активному участию в решении задач. В ходе занятия отметки учащимся не ставятся. Таким образом, формируется не внешняя, а внутренняя мотивация к учебной деятельности. Действуя на основе внутренней мотивации, старшие подростки ведут себя более открыто, спонтанно и активно. Они не нарушают дисциплины, поскольку посторонняя деятельность отходит на второй план в сравнении с учебной. Внимание всех учащихся оказывается сосредоточено на поиске способов решения задач.

В ходе развития коллективного анализа внутренняя мотивация укрепляется, и если в начале курса занятий дети еще спрашивают о возможных отметках, то к концу курса занятий решение стимулирующих задач приобретает для них личностный смысл. По мере развертывания коллективного анализа все большее количество старших подростков принимают активное участие в обсуждении задачи и в оценке работы своих товарищей. Это происходит вследствии действия мотива совместной деятельности, который является ведущим у старших подростков. К концу занятий с использованием коллективного анализа и стимулирующих задач происходит полная вовлеченность класса в учебный процесс. Практически все дети стремятся показать свое умение решать задачи, все стремятся выйти к доске и продемонстрировать это умение. Внимание ребят в процессе коллективного анализа постепенно смещается с обсуждения задач на обсуждение качеств мышления, необходимых для успешного решения задач. На уроках с использованием коллективного анализа и стимулирующих задач необходимо создавать творческую атмосферу. Лица ребят загораются, когда они на свободной основе участвуют в совместной деятельности. Данная работа доставляет им большое удовольствие.

Необходимо, чтобы в ходе занятий старшие подростки предлагали нестандартные, нешаблонные варианты решения задач, которые являются продуктом их собственного мышления. По нашему глубокому убеждению не столько конечный результат, сколько напряженная и радостная работа над задачей способствует формированию аналитического мышления, которое протекает на уровне свободного субъекта. Начинать нужно именно с этого. Впоследствии появляется успешность, основанная не на втискивании ребенка в узкие рамки учебной программы, а на инициативе самих учащихся, их творческой активности. Эта успешность впоследствии развивается на основе самостоятельной учебной деятельности учащихся, начала которой закладываются в ходе решения стимулирующих задач. Главной целью занятий мы считаем формирование смыслообразующего мотива к мыслительной

деятельности. В этом и состоит сущность мотивационно-ориентированного подхода к формированию аналитического мышления. Вместе с тем именно на фоне коллективного анализа формируются основные операции аналитического мышления. Таким образом, формируется мотивационная и операциональная стороны аналитического мышления, которые образуют установку к аналитическому мышлению. Впоследствии возможно распространение этой мыслительной установки на новый круг задач (более сложных и специальных). В процессе занятий необходимо отмечать в первую очередь саму работу ребят, а не ее результат. Это позволяет привлечь к решению задач весь класс. Результативность ставится на второе место, хотя ребята стремятся именно к ней. В сущности, важен сам процесс решения задачи, а не результат решения задачи. Именно в деятельности формируется операциональная сторона аналитического мышления. Акцентуация ребят на процессе решения задачи, на наш взгляд, позволяет сформировать мыслительную установку, которая выражается во все возрастающем желании заниматься мыслительной деятельностью. Необходимо давать старшим подросткам свободу аналитического мышления, чтобы сформировать его эвристичность. В результате эвристическое аналитическое мышление становится преобладающим типом аналитического мышления.

Формирование аналитического мышления без использования мотивации коллективной деятельности неизбежно дефектно, неполноценно. Формирование аналитического мышления у старших подростков связано с использованием их учебной мотивации, которая характеризует их как субъектов мыслительной деятельности. В этом контексте можно ввести понятие «склонность к аналитическому мышлению». Это понятие характеризует единство субъекта мыслительной деятельности и совокупности операций аналитического мышления. В то же время формировать аналитическое мышление нужно у всех учащихся. Для этого необходима их стимуляция, поэтому нами было введено понятие «стимулирующая задача».

В процессе решения задач человек использует аналитическое мышление, основная характеристика которого непрерывное становление, формирование. Это его качество позволяет аналитическому мышлению развиваться, становиться более сложным и осмысленным. В своем исследовании мы сфокусировали свое внимание на формировании системности аналитического мышления как фактора эффективности доступного педагогическому воздействию. Системность аналитического мышления зависит, прежде всего, от его многосторонности. Это значит, что процесс аналитического мышления должен быть понят решателем с разных его сторон. Многосторонность аналитического мышления обеспечивается коллективным анализом, который проходит в рамках учебного общения, которое можно определить как интеллектуальное общение. Т.о. учебное общение – двигатель формирования аналитического мышления у старших подростков. Коллективный анализ – это процесс взаимодействия старших подростков с целью совместного решения задачи. В этом процессе происходит взаимодействие мышлений старших подростков, которое позволяет сформировать многогранность аналитического мышления. Когда мы говорим о взаимодействии мышлений, мы имеем в виду озвучивание своих мыслей (мышление вслух). Озвучивание своих мыслей делает доступным аналитическое мышление старшего подростка для его товарищей.

Принятие учебной задачи старшими подростками становится возможным при актуализации их потребностно-мотивационных структур, которая становится возможной при применении коллективного анализа. Принятие задачи влечет за собой возникновение субъективного затруднения, которое запускает механизм аналитического мышления. Субъективное затруднение – реальный механизм формирования аналитического мышления. Субъективное затруднение возникает в том случае, когда задача принята и решатель приступил к интеллектуальному поиску. В том случае, если ученик имеет готовый алгоритм решения, он закрепляет мыслительные навыки.

Сущность мотивационно-ориентированного подхода применительно к старшему подростковому возрасту состоит в том, что его использование раскрывает перед старшими подростками смысл мыслительной деятельности как коллективной деятельности. Коллективная мыслительная деятельность позволяет преодолеть равнодушие и внутреннее отрицание необходимости мыслительной деятельности. Развертывание коллективной мыслительной деятельности придает смысл мыслительной деятельности старшего подростка. От эгоистической мотивации он переходит к более прогрессивной собственно познавательной мотивации. В процессе коллективной деятельности повышается место познавательных мотивов в иерархии мотивов старшего подростка, формируются новые прогрессивные познавательные мотивы. Если к началу занятий с использованием коллективного анализа познавательные мотивы занимают в основном низкую позицию в иерархии мотивов старших подростков, то к концу занятий начинает преобладать высокая позиция познавательных мотивов в иерархии мотивов старших подростков. Например, желание избежать неприятностей замещается желанием помогать товарищу или стремлением к познанию окружающего мира. Использование реально действующих познавательных мотивов у старших подростков позволяет вовлечь весь класс в решение задачи, включить старших подростков в мыслительную деятель-

ность. Мы считаем, что использование познавательной мотивации у старших подростков наиболее эффективно происходит в процессе коллективной мыслительной деятельности. В коллективной мыслительной деятельности старших подростков совмещаются мотивационная и операциональная стороны мыслительной деятельности, т.е. коллективный анализ формирует как познавательную мотивацию, так и систему мыслительных операций у старших подростков. Кроме того, в процессе коллективного анализа формируется учебное общение, которое является основой для самостоятельной мыслительной деятельности старших подростков без участия учителя. Конечной целью решения стимулирующих задач в процессе коллективного анализа является коллективная и индивидуальная мыслительная деятельность без участия учителя, а впоследствии и вне рамок школьных занятий.

Conditions of forming analytic thinking among seniors teenagers (stimulating problems, a collective analysis) are suggested.
The key words: *a stimulating problem, a collective analysis.*

Список литературы

1. Игракова, О.В. Формирование аналитического мышления у студентов педагогического вуза, дис.к.п.н./О.В. Игракова. Славянск-на-Кубани.: 2006. 139с.
2. Зак, А.З. Как определить уровень развития мышления школьника/А.З. Зак М.: Знание, 1982. 96с.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность./А.Н. Леонтьев. М.: Смысл, 2004. 325с.

Об авторе

Симаков В. А. – соискатель Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского , Vlasimakov@yandex.ru.

УДК 37.013.42

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Т.Л. Стенина

В статье освещены проблемы становления проектной культуры личности студента в процессе профессионального обучения в вузе, дано определение феномена «проектная культура личности» в контексте педагогического знания.
В качестве педагогической технологии, направленной на формирование и развитие проектной культуры личности автор рассматривает социальное проектирование.
Ключевые слова: *проектная культура; социальное проектирование, социально-педагогическое пространство.*

В настоящее время динамично развивающая социокультурная ситуация в обществе повлекла за собой переосмысление эволюции образовательных процессов с позиции интеграции образования и культуры. Для института образования усиление культурных функций становится условием его дальнейшего продуктивного развития как сферы гуманитарной культуротворческой практики, обеспечивающей развитие общественного и личностного самосознания.

Проблема становления проектной культуры личности является актуальной для педагогики ввиду ее инновационной сущности, соответствию потребности формирования новой модели специалиста социокультурного типа, становления его социальной компетентности.

Востребованность инновационного и культуротворческого потенциала проектирования и обоснование становления проектной культуры личности как наиболее важного результата образовательного процесса связано с необходимостью соответствия современной системы образования социальному заказу и потребностям субъектов образовательного процесса. Современное развитие общества требует от новой системы образования - «инновационного обучения» - сформировать у обучаемых способность к проектированию будущего. В свою очередь, культурологический подход к образованию позволяет определить одной из его целей профессионально-личностное развитие и саморазвитие, формирование способности личности к инновационной деятельности, определяемую ее проектным потенциалом.

Принципиальная комплексность задачи современного проектирования определила новый стиль проектной деятельности — социальное проектирование, в которой взаимодействуют и взаимодополняют друг друга социально-культурные, технико-технологические и организационно-управленческие стороны [1,18]. В контексте педагогики социальное проектирование мы рассматриваем как педагогическую технологию, способствующую организации и реализации проектной деятельности, активизирующую творческое мышление, помогающую выработать умение решать новые проблемы и способствующую более продуктивной умственной деятельности и целенаправленному сознательному поиску решения

проблемы, созданию идеального образа и его объективизации в реальном продукте.

Из существующего многообразия определений социального проектирования мы выделяем трактовку В.И. Курбатова, как наиболее созвучную исследованию проблемы становления проектной культуры: «Социальное проектирование — это проектирование социальных объектов, социальных качеств, социальных процессов и отношений с учетом субъективного фактора. В социальном проекте отражено будущее желаемое состояние системы, которое возникает при определенных действиях людей, наличии определенных финансовых, трудовых, материальных, топливно-энергетических и других ресурсов, в том числе интеллектуальных, познавательных, эвристических, ценностных» [2, 23].

В данном определении для нас важен акцент, сделанный В.И. Курбатовым на роли субъективного фактора в проектировании. Мы также придерживаемся мнения, что субъектность является важной характеристикой социального проектирования.

Категориальная структура социального проектирования — это совокупность дефиниций, направленных на научное отражение основных параметров, характеристик будущих систем, процессов, явлений, их блоков. Основными элементами проектной деятельности, ее важнейшими теоретическими категориями являются: субъект проектирования, объект проектирования, социальная технология (как совокупность операций), методы социального проектирования.

Объектом социального проектирования являются социальные системы, процессы организации связей, взаимодействий, включенных в проектную деятельность, подвергающиеся воздействиям субъектов проектирования и выступающие основанием для этого воздействия.

В работах И.В. Бестужева-Лады [3] под объектом понимается носитель проблемной ситуации, конкретная область социальной реальности, сфера деятельности субъекта общественной жизни, включенная в процесс научного познания.

Множество объектов объединяются в блоки:

– элементы, подсистемы и системы материального и духовного производств (социальные технологии, техника как совокупность орудий труда, духовная культура, социальная деятельность);

– человек, как общественный индивид и субъект исторического процесса и социальных отношений с его потребностями, интересами, ценностными ориентациями, установками, социальным статусом, престижем, социальными ролями;

– различные элементы и подсистемы социальной структуры общества (трудовые коллективы, регионы, социальные группы);

– общественные отношения (идеологические, политические, управленческие, этические, эстетические, нравственные и т.д.);

– элементы образа жизни (жизненные позиции, способы жизнедеятельности, качество и стили жизни). [1].

Таким образом, можно констатировать, что в качестве объекта социального проектирования выступает сложное образование, включающее в себя накладывающиеся друг на друга две подсистемы: социум и культуру. Расхождение, противоречие между реальной картиной и идеальными представлениями проектировщика о норме (задаваемой, в свою очередь, конкретной культурой и социумом) составляет проблемное поле формирования и реализации социальных проектов. Проект в таком случае является средством сохранения или воссоздания социальных явлений и культурных феноменов, соответствующих (как количественно, так и качественно, содержательно) сложившимся нормам.

Под субъектом социального проектирования понимаются различные носители управленческой деятельности, как отдельные личности, так и организации, коллективы, социальные институты, цель которых — организованное, целенаправленное преобразование социальной действительности. Из этого определения следует, что субъект должен обладать социальной активностью и непосредственно участвовать в процессе реализации проекта.

О. И. Генисаретский, исследуя проблему формирования в современном обществе «гуманитарно развернутой проектной культуры», связывает социальное проектирование с аксиологическими установками субъекта проектирования [4]. Аксиология, пройдя несколько этапов своего становления, стала философским фундаментом различных наук, в том числе и педагогики. Аксиологический аспект проблемы социального проектирования состоит в том, чтобы в процессе проектной деятельности широкий спектр объективных ценностей культуры современного мира сделать предметом осознания, переживания как особых потребностей личности, сделать так, чтобы объективные ценности стали субъективно значимыми, устойчивыми жизненными ориентирами личности.

В работах ученых мы находим различные определения субъекта проектирования: «социальный проектант» — у Т.М. Дридзе [5,25], проектировщик — у О.И. Генисаретского [4], “субъект социального действия» у В.А. Лукова [5], «инноватор» - у Г.А. Лукс [6].

Особое место в разработке проблемы социального проектирования в педагогике занимают исследования, в которых оно неразрывно связано с понятием «деятельность» и состоит в том, чтобы создавать предположительные варианты предстоящей деятельности и прогнозировать ее результат. При этом главным в такой деятельности является генерация, проработка и интеграция проектных идей и решений, а результатом деятельности проектирования выступает совокупность разработанных, обоснованных и логично выстроенных идей. В контексте нашего исследования проблемы становления проектной культуры личности нам представляется логичным ввести понятие «субъект проектной деятельности».

Субъект проектной деятельности — это личность, на основе имеющейся общественной потребности, ценностной регуляции социального поведения и собственной социальной активности осуществляющая социально-значимую проектную деятельность.

Переходя к формулированию понятия «проектная культура личности», необходимо, на наш взгляд, воспользоваться культурологическим подходом, который позволяет рассматривать различные аспекты сущности человека как субъекта культуры — сознание, самосознание, духовность, нравственность, творчество — как грани целостного культурного человека.

В педагогике актуальность проблематики становления проектной культуры личности определяется постепенным замещением научно-технократической парадигмы на ценностно-смысловое самоопределение личности. В педагогических исследованиях проблемы проектной культуры авторы сосредотачивают свое внимание на поиске и разработке педагогических средств и условий, обеспечивающих процесс формирования данного интегративного качества личности.

В анализе педагогических теорий и концепций, так или иначе затрагивающих проблематику проектной культуры, нельзя игнорировать тот факт, что в педагогике накоплен богатый опыт теоретических разработок в области изучения педагогического проектирования, берущий свое начало от метода проблем Дж. Дьюи.

Более глубокое осмысление феномена «проектная культура личности» требует исследования его генезиса и теоретического анализа тех источников, которые выступают в качестве предпосылок его изучения и во многом влияют на его современные интерпретации.

Известно, что западная педагогика связывала метод проектов с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским педагогом и философом Дж. Дьюи его последователем В.Х. Килпатриком. Метод проектов был призван сформировать у учащихся личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, необходимых им в жизни. Для этого необходимо выявить проблему, взятую из реальной жизни, знакомую и значимую для ученика, для решения которой ему необходимо приложить уже полученные, а также приобрести новые знания. Таким образом, работа над решением проблемы на основе совместной деятельности учителя и ученика приобретает контуры проектной деятельности.

Необходимость определения теоретических и методологических основ институционализации социального проектирования в контексте педагогики высшей школы обусловила изучение его современных организационных форм и обращение к проблеме дефинирования данного понятия в рамках педагогической инноватики как одного из направлений теории систем и процессного подхода. В связи с чем, нам представляется обоснованным, обобщив сделанные учеными выводы, сформулировать определение проектной культуры личности, отвечающее современным научным взглядам на проектную деятельность. По нашему мнению, проектная культура личности должна быть определена как часть общей культуры, интегрирующая в своем содержании знания, умения, навыки и отношения, применимые в традиционном (техническом) проектировании, и гуманитарные социальные технологии.

Сравнительный анализ определений проектной культуры, данных в работах О.И. Генисаретского, В.А. Глазычева, Г.Л. Ильина, К.М. Кантора, А.П. Маркова, Л.А. Филимонюк, и др., позволил нам вывести общее в понимании проектной культуры: проектная культура - интегративное качество личности, выраженное в творческой деятельности, направленной на продуцирование социальных инноваций, обусловленной ценностным отношением к общечеловеческим ценностям и идеалам.

Итак, опираясь на сопоставительный анализ культурологических, социологических и психолого-педагогических источников мы пришли к следующему определению феномена проектной культуры личности: проектная культура личности - это социально-детерминированный сегмент общей культуры человека, представляющий собой качественное, системное, динамичное состояние, характеризующееся определенным уровнем знаний о происходящих социальных процессах, сформированными ценностными ориентациями, социальной активностью, интегрированными в социально значимой проектной деятельности.

Модель проектной культуры личности мы представляем как взаимосвязанность компонентов: когнитивного, мотивационно-ценностного, эмоционального, деятельностно-поведенческого, рефлексивного.

Необходимость построения педагогических систем личностного развития студентов диктует использование синергетического подхода к организации образовательного процесса. Процесс становления проектной культуры обусловлен состоянием социальных систем и институтов, в которых функционирует субъект, система образования как самый массовый институт социализации личности, играет здесь наиболее важную роль.

Говоря о проблеме становления проектной культуры личности студентов необходимо охарактеризовать социально-педагогическое пространство вуза.

Анализ научных работ в области синергетического подхода применительно к педагогической практике показывает, что понятие «социально-педагогическое пространство» на данный момент еще только вводится в научный оборот. Интерес, возникший к феномену «пространство» в контексте педагогики, обусловлен постановкой проблем личностно-ориентированного образования, истоки которого восходят к идеям Д. Дьюи и К. Рождерса. Так, Д. Дьюи рассматривал школу как целенаправленно организованную социальную среду, направленную на воспитание и обучение подрастающих поколений, максимально приближенную к естественной социальной среде жизни ребенка [7]. Социально-педагогическое пространство — это пространство в социуме, где субъективно выстраиваются отношения и связи, осуществляется целенаправленная деятельность, формируется комплекс условий, направленных на развитие личности обучающегося.

Вслед за Л.Д. Лебедевой в характеристике социально-педагогического пространства мы выделяем два аспекта:

- социально-педагогическое пространство как атмосфера, которая складывается в процессе педагогического взаимодействия между субъектами образовательного процесса, определяющаяся педагогическими нормами и особенностями коммуникативных отношений;

- социально-педагогическое пространство как физическое пространство вуза, в котором происходит образовательный процесс. [8].

Социально-педагогическое пространство не существует само по себе, в отличие от педагогической среды для его организации требуется целенаправленная педагогическая деятельность структурных подразделений вуза, которая предполагает включенность всех субъектов образовательного процесса. Сказанное позволяет рассматривать социально-педагогическое пространство вуза как особую территориально-временную форму жизнедеятельности студентов в педагогически организованных средах.

Организация социально-педагогического пространства предполагает формулирование условий эффективности педагогического процесса, разработку возможных форм взаимодействия его субъектов, стратегии и тактики принятия решений по реализации процесса, проектирования новых технологий, форм организационного взаимодействия субъектов образования, педагогических ситуаций и дидактических средств.

В своем исследовании мы определяем социально-педагогическое пространство и как открытую динамическую систему, в которой взаимодействуют субъекты образовательного и воспитательного процессов, отвечающую педагогическим условиям формирования личности, и как результат взаимодействия этих субъектов, под которым мы понимаем продуцирование социальных инноваций, которые, в свою очередь, гармонично встраиваются в систему в качестве новых элементов и связей между ними. К результатам такого взаимодействия мы также относим становление проектной культуры личности студентов.

Социально-педагогическое пространство не может быть рассмотрено в отрыве от форм его организации. Говоря в своем исследовании о проблеме становления проектной культуры студентов, мы рассматриваем в качестве формы организации социально-педагогического пространства высшее учебное заведение.

На основе требований к высшему профессиональному образованию, заявленных в проекте программы развития образования на 2011-2020 г.г. и собственного понимания сущности социально-педагогического пространства основными компонентами, определяющими форму организации социально-педагогического пространства, мы считаем:

– миссию высшего учебного заведения, соответствующую инновационной модели развития российской экономики, являющейся стратегическим выбором России, а также социальным запросам населения и задаче консолидации российского общества;

– содержание образования, соответствующее требованиям глобальной конкуренции на рынках инноваций, труда и образования;

– использование в учебно-воспитательном процессе гармонично сочетающихся традиционных и инновационных педагогических и воспитательных технологий;

– стратегическое планирование развития образовательного учреждения на основе данных

мониторинга происходящих процессов;

– структуру управления образовательным учреждением, в том числе деятельность органов студенческого самоуправления;

– эффективность использования ресурсов, в том числе финансовых, информационных, кадровых, интеллектуальных;

– потенциал инновационной деятельности университетского сообщества — студентов и профессорско-преподавательского состава;

– корпоративную культуру высшего учебного заведения, наличие разветвленной сети каналов коммуникаций, их содержательное наполнение;

– инфраструктуру образовательного учреждения, отвечающую условиям организации учебного и воспитательного процессов;

– социальную политику учебного заведения, включающую как внутренние социальные программы, так и взаимодействие и сотрудничество с внешними организациями на основе социального партнерства;

– открытую информационную политику, отражающую все виды деятельности высшего учебного заведения;

– взаимодействие с профессиональным сообществом с целью оценки качества подготовки специалистов, разработки требований к модели современного конкурентоспособного специалиста и механизмов участия потребителей и общественных институтов в осуществлении контроля.

Опираясь на Концепцию проективного обучения Г. Л. Ильина [9], в которой обосновано положение о том, что процесс становления человека изменяет его природу и среду обитания как форму жизнедеятельности, мы выдвигаем предположение, что от уровня сформированности проектной культуры личности студентов зависит и состояние самого социально-педагогического пространства. Таким образом, проектная культура личности, становление которой происходит в условиях профессиональной подготовки, является доминантой, выполняющей роль пространственно-образующего фактора.

Практическая реализация теоретически обоснованной нами модели организации социального проектирования предполагает обеспечение адекватными педагогическими средствами целостности процесса становления проектной культуры личности студентов в образовательном процессе. С позиций целостного подхода к педагогическому процессу мы рассматриваем динамику процесса становления проектной культуры личности как преобразование ее функциональных состояний, переход от одного функционального состояния к другому. Поддержка формирующегося новообразования в составе компонентов проектной культуры достигается за счет эффективной организации работы над социальным проектом, получения и накопления опыта целесообразного преобразования действительности. Особый акцент в формировании опыта собственной проектной деятельности делается на организацию самостоятельной познавательной и практической деятельности субъектов образовательного процесса по решению задач, связанных с разработкой и реализацией социального проекта, позволяющей максимально актуализировать ценностные ориентации субъектов проектирования в ходе деятельности, носящей креативный характер. Результат собственной проектной деятельности студентов достигается на основе развития социальных, коммуникативных, технологических, личностных и творческих способностей. Процесс становления проектной культуры личности проходит через фазы адаптации, стабилизации и творческого преобразования.

Основой становления проектной культуры студентов является готовность к проектной деятельности, определяющая степень их компетентности, знания, способности, личностные качества, которыми должен обладать студент, выполняющий проект.

Проектная деятельность представлена в виде педагогической технологии обучения студентов, сочетающей фундаментальные знания, их профессиональную и практическую готовность в сочетании с предметно-технологической подготовкой и личностным развитием. Разработанная технология позволяет организовать проектную деятельность в учебном процессе, направленном на творческую составляющую, разработку новых проектных решений, формирование коммуникативной стратегии всех участников проектирования. Отличительной особенностью педагогической технологии социального проектирования является не передача информации, а ее добывание в процессе активного отношения к преобразованию действительности. Важным является то, что новые знания даются не для сведения, а для поиска решения проблемы.

Основные положения разработанной технологии социального проектирования в образовательном процессе вуза обусловлены задачами моделирования процесса становления проектной культуры личности студентов:

- раскрытие сущности и содержания проектной культуры личности;

- изучение и анализ опыта проектной деятельности в молодежной среде;
- выявление социально-значимых проблем, волнующих студентов и выделенных ими в качестве направления проектной деятельности;
- раскрытие вариативных путей, форм и средств в формировании проектной культуры личности студентов, обусловленных соотношением инноваций и традиций в образовательной среде вуза;
- разработка диагностических процедур оценки формирующегося качества личности.

В контексте становления проектной культуры личности студента педагогическая технология является функциональной системой организационных способов алгоритмизированного управления учебно-познавательной и практической деятельностью студентов, упорядоченной совокупностью действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого и диагностируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса. Технология социального проектирования ориентирована на изменения, которые должны произойти в субъектах проектирования, в окружающем их социуме, и, прежде всего в структуре самой личности.

Практическая составляющая технологии представляет собой разработку социального проекта согласно всем требованиям, предъявляемым к социальному проектированию и на основании применяемых методик.

Заключительный этап анализа связан с формированием рефлексивного компонента и направлен на решение задач оценки сформированности заданных структурой проектной культуры компонентов, на основе диагностических процедур. При этом становление проектной культуры оценивается и как процесс, то есть исследуется динамика восхождения личности к проектной культуре на основе возвышения потребностей, и как результат, воплощенный в реальном социальном проекте. Таким образом, диагностика эффективности предлагаемой технологии позволяет оценивать поведение и деятельность студентов в процессе социального проектирования в развитии.

Теоретически спроектированная нами педагогическая технология нацелена на реализацию в ходе подготовки современных специалистов, во-первых возможности оперативной обратной связи и педагогической коррекции в ходе развития проектной культуры личности студентов за счет педагогических процедур контроля и диагностики, ориентированных на четко определенные критерии и показатели формирования компонентов проектной культуры личности студентов; во-вторых, - взаимосвязи с адекватным социально-педагогическим и акмеолого-развивающим обеспечением образовательного и воспитательного процессов в вузе. В-третьих, - взаимосвязи с направлениями социокультурной деятельности студентов в обществе. Исходя из чего применяются активные методы и педагогические средства, способствующие становлению ценностно-мотивационных позиций студентов по отношению к социальному проектированию, формированию у них творческой активности и социально-нравственных способов действий и взаимодействий, выработке навыков самообразования и саморегуляции.

In article problems of formation of design culture of the person of the student in the course of vocational training in high school are covered, phenomenon definition «design culture» in a context of pedagogical knowledge is made.
As the pedagogical technology directed on formation and development of design culture of the person the author considers social designing.
The key words: *design culture; social designing, socially-pedagogical space.*

Список литературы:

1. Филимонюк, Л.А. Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки; автореф. дисс. д-ра пед. Наук / Л.А. Филимонюк. Махачкала, 2008. 48 с.
2. Курбатов, В.И., Курбатова О.В. Социальное проектирование / В.И. Курбатов. Ростов н/Д.: Феникс, 2001. 412 с.
3. Бестужев Лада, И.В. Прогнозное обоснование социальных нововведений /И.В. Бестужев Лада. М.: Наука, 1993.
4. Генисаретский, О. И. Проектная культура и концептуализм / О.И. Генисаретский // Социокультурные проблемы образа жизни и предметной среды. М., 1987. С. 39-53.
5. Луков, В.А. Социальное проектирование / В.А. Луков. М.: Ин-т социальной работы Ассоциации работников социальных служб, 1997. 192 с.
6. Лукс, Г.А. Социальное инновационное проектирование в региональной молодежной политике / Г.А. Лукс. Самара.: Изд-во «Самарский университет», 2003. 278 с.
7. Дьюи Дж. Школы будущего / Дж. Дьюи. М.: Госиздат, 1926.
8. Лебедева, Л.Д. Творческое развитие личности в процессе арт-терапии / Л.Д. Лебедева // Проблема творческого развития личности в XXI веке6 сб. трудов участников Междунар. науч.-практич. конфренеции 12-14 мая 2004 г., г. Ульяновск. М.Ульяновск: УлГУ, 2004. С.101-105.

9. Ильин, Г.Л. Теоретические основы проективного образования; автореф дисс. д-ра пед. наук / Г.Л. Ильин. Казань, 1995. 37 с.

Об авторе

Стенина Т. Л. - кандидат педагогических наук, проректор по работе с молодежью Ульяновского государственного технического университета, stl@ulstu.ru.

УДК – 378

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КУРС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ, ПОЛУЧАЮЩИХ ВТОРОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

О.Н. Стружевская

В данной статье показана актуальность разработки практико-ориентированного курса, приводится его определение, раскрывается содержание технологического и содержательного компонентов курса, его дидактическая обеспеченность. Анализируются принципы построения практико-ориентированного курса. Подробно рассматриваются принцип междисциплинарных связей и принцип модульности. Апробация практико-ориентированного курса проходила на базе НОУ ВПО Сибирская академия финансов и банковского дела (г. Новосибирск), ГОУ ВПО Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (г. Абакан).
Ключевые слова: *профессиональное сознание, информационная компетентность, индивидуальная компетентность, терминологическая компетентность, практико-ориентированный курс.*

В настоящий момент перед психологией образования и психологией профессионализма стоит задача разработки нового категориального аппарата осмысления и развития профессионального психологического образования. Научный интерес смещается с описания профессионально-важных качеств психолога к исследованию его профессионального сознания, отражающего процесс профессионализации на этапе вузовской подготовки (Г.В. Акопов, Н.Н. Нечаев).

Современные тенденции в дидактике высшего образования характеризуются инновационными направлениями, среди которых особое место занимают практико-ориентированные методы и средства, использование которых позволяет педагогам эффективно преодолевать противоречия между теорией и практикой. Применение такого рода методов и средств в образовательном процессе требует целенаправленного исследования, учитывающего специфику подготовки студентов психологических специальностей, получающих второе высшее образование.

В своем исследовании для формирования профессионального сознания студентов психологических специальностей, получающих второе высшее образование, мы применяли практико-ориентированный курс «Основы формирования профессионального сознания психолога». На наш взгляд, результатом деятельности профессионального сознания психолога выступает терминологическая, информационная и индивидуальная компетентности. Поэтому под практико-ориентированным курсом «Основы формирования профессионального сознания психолога» нами подразумевается изложение научной дисциплины в высшем учебном заведении, направленной на овладение студентами терминологической, информационной и индивидуальной компетентностями психолога.

Целью практико-ориентированного курса является формирование индивидуальной, информационной, терминологической компетентностей у студентов психологических специальностей, получающих второе высшее образование.

При построении содержания практико-ориентированного курса мы опирались на систему принципов дидактики, разработанных Ю.К. Бабанским, В.А. Сластениным, П.И. Пидкасистым и д.р. Данные принципы были нами дополнены в соответствие со структурой, средствами и функциями профессионального сознания психолога: практическая направленность теоретических знаний; придание личностного смысла изучаемому материалу; сознательность, творческая активность и самостоятельность обучающихся; модульность; открытость; целостность; междисциплинарность связей; проблемность; научность содержания.

Рассмотрим кратко содержание принципов построения практико-ориентированного курса.

1. Общий принцип – принцип научности содержания определяет соответствие учебного материала уровню современных знаний по психологии, отражает закономерности научного познания человека с помощью научно-обоснованных методов.

2. Принципы, относящиеся к целям и содержанию обучения:

– принцип целостности необходим для взаимосвязанности модулей практико-

ориентированного курса;

– принцип практической направленности теоретических знаний позволяет моделировать предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности психолога, включать в содержание практико-ориентированного курса материал прикладного характера, связанного с наблюдением и объяснением объективной (предмет, условия, средства труда) и субъективной (профессиональноважные качества психолога) сторон труда психолога. Практическое применение знаний в процессе их усвоения и закрепления позволяет преодолеть формализм в усвоении знаний.

– междисциплинарные связи как основополагающий принцип дидактики, способствующий координации и систематизации учебного материала, формирующий у обучаемых общенаучные (общепредметные) знания, умения, навыки и способы их получения в различных видах деятельности и реализующийся через систему нормативных функций и общих методов познания природы совместными усилиями педагогов различных дисциплин (А.И. Гурьев). Анализ психолого-педагогических исследований, показывает, что современные знания студентов-психологов характеризуются отсутствием целостности, системности, аргументированности, абстрактности, глубины, носят поверхностный и контекстный характер. Студенты не видят внутри и междисциплинарной значимости информации. Принцип междисциплинарных связей позволяет объединять знания, осознавать их связи и выделять общие категории, явления, свойства, что позволяет расширять терминологический словарь будущих психологов, уточнять значение употребляемых понятий, закреплять умения применять полученную информацию в разных практических ситуациях, повышать мотивацию;

– принцип модульности, позволяет организовывать связи между модулями, менять линейную структуру подачи учебной информации в процессе обучения. Основанием для этого являются прямые и обратные связи между подмодулями в модулях и самими модулями, организуемые с помощью контролирующего материала. Функционирование каждого модуля определяется содержанием и видом учебно-информационной деятельности студентов. Принцип модульности обеспечивает индивидуализацию обучения, выбор способов усвоения содержания материала в зависимости от уровня базовой подготовленности студентов;

– принцип проблемности создает такое обучение, при котором усвоение знаний и начальный этап формирования определенных навыков происходят в процессе относительно самостоятельного решения задач, протекающего под общим руководством педагога. В соответствии с данным принципом мы предлагали студентам задачи, предполагающие открытие новых причинно-следственных связей, закономерностей; общих признаков решения целого класса задач, в основе которых лежат еще не известные студенту отношения между определенными компонентами исследуемых конкретных ситуаций и явлений.

3. Принципы, охватывающие дидактический процесс и адекватную ему педагогическую систему с ее элементами:

– принцип придание личностного смысла изучаемому материалу. Понимание студентами смысла изучаемых дисциплин повышает познавательную активность в усвоении профессиональных знаний, определяет возникновение интересов, стимулирует мыслительную деятельность, творчество, способствует формированию умения комплексно решать учебно-профессиональные задачи. По мнению А.А. Вербицкого «в учебной деятельности просматриваются контуры будущей профессии, создаются реальные возможности для переходов от познавательной мотивации к профессиональной и обратно».

– принцип сознательности, творческой активности и самостоятельности обучающихся позволяет с помощью активных методов обучения формировать профессиональные интересы, склонности, самостоятельную познавательную деятельность, направленную на поиск, обработку, усвоение информации. Этот принцип определяет активную позицию студентов в освоении профессии психолога, их отношение к обучению, мотивацию к формированию профессионального сознания психолога;

– принцип открытости практико-ориентированного курса дает возможность добавлять/удалять, изменять содержание модулей, методы, формы организации обучения и педагогического взаимодействия по данному курсу.

Все принципы разработки практико-ориентированного курса взаимосвязаны и обеспечивают создание педагогически полезного средства формирования профессиональных компетентностей студентов психологических специальностей, получающих второе высшее образование. В основу перечисленных принципов положены педагогические теории и концепции активизации эмоционально-интеллектуального взаимодействия участников педагогического процесса. Системообразующим принципом, выступает принцип междисциплинарных связей, который подчиняет все остальные принципы, связанные между собой логикой разработки практико-ориентированного курса, отвечающего целям, задачам и специфике формирования профессиональных компетентностей студентов психологических специальностей, получающих второе высшее образование.

В педагогике существуют разные точки зрения на понимание роли междисциплинарных связей в обучении. Для нашего исследования основополагающим определением является понимание междисциплинарных связей В.Н. Максимовой, А.И. Гурьева, где междисциплинарные связи есть принцип дидактики, выполняющий интегративную и дифференцированную функции в процессе преподавания конкретного предмета и выступающий в качестве средства объединения предметных знаний в целостную систему, расширяющую пределы данного предмета без потери его качественных особенностей.

Междисциплинарные связи практико-ориентированного курса «Основы развития профессионального сознания психолога» являются содержательными, многосторонне восстановительными, хронологически преемственными, хронометрически длительно действующими.

Содержательные междисциплинарные связи обнаруживают себя через изучение понятий, теорий общих для практико-ориентированного курса «Основы развития профессионального сознания психолога» и дисциплин ГСЭ.Ф.08. Русский язык и культура речи, ОПД.Ф.01 Введение в профессию, ОПД.Ф.02 Общая психология.

Таблица 1

Содержательные междисциплинарные связи практико-ориентированного курса «Основы развития профессионального сознания психолога»

Модули практико-ориентированного курса «Основы развития профессионального сознания психолога»	Название дисциплины и дидактические единицы
Модуль 1 Теоретико-методологические аспекты проблемы изучения профессионального сознания специалиста	*ОПД.Ф.02 Общая психология:* Сознание. Сознание и психика. Признаки и свойства сознания. Сознание как психический процесс. Определение, функции, эмпирические характеристики сознания (пространственная, временная, информационная, энергетическая). Структурный анализ сознания. Статистическая и динамическая модель. *ОПД.Ф.01 Введение в профессию* Психология как профессия.
Модуль 2 Структура профессионального сознания психолога	*ГСЭ.Ф.08. Русский язык и культура речи* Научный стиль. Специфика использования элементов различных языковых уровней в научной речи. Речевые нормы учебной и научной сфер деятельности. *ОПД.Ф.02 Общая психология:* Виды мышления; основные подходы к изучению мышления; теории мышления; изучение мышления как познавательного процесса; индивидуально-личностная детерминация мышления; исследования мышления с позиций деятельностного подхода; развитие понятийного мышления; язык, сознание и мышление; речь и речевая деятельность. Потребности и мотивация; проблема мотивации в психологии деятельности; теории мотивации в зарубежной психологии; мотивация отдельных видов деятельности; эмпирические исследования мотивации. *ОПД.Ф.01 Введение в профессию* Психология как профессия.
Модуль 3 Формирование профессионального сознания психолога	*ГСЭ.Ф.08. Русский язык и культура речи* Подготовка речи: выбор темы, цель речи, поиск материала, начало, развертывание и завершение речи. Основные приемы поиска материала и виды вспомогательных материалов. Словесное оформление публичного выступления. Понятливость, информативность и выразительность публичной речи. *ОПД.Ф.01 Введение в профессию* Психология как профессия; специфика учебно-профессиональной подготовки психологов; психологи как профессиональная общность; личность профессионала; профессиональная этика психолога.

Многосторонность междисциплинарных связей курса обусловлена нашим пониманием структуры, функций и результата деятельности профессионального сознания психолога.

Восстановительный характер связей определяется двухсторонними отношениями между дисциплинами, проявляющимися в способности применять студентами необходимые для раскрытия ведущих положений темы аргументации из других предметов, свободно и широко оперировать иллюстративным материалом из других учебных дисциплин, правильно определять место опорных междисциплинарных знаний в содержании своего ответа и создавать новое, синтезированное знание.

Хронологическая преемственность междисциплинарных связей практико-ориентированного курса проявляется в предварительном анализе материала, привлеченного из дисциплин ГСЭ.Ф.08. Русский язык и культура речи, ОПД.Ф.02 Общая психология, ОПД.Ф.01 Введение в профессию и изученного студентами, а также материала предстоящего усвоению на других дисциплинах.

Таким образом, применение принципа междисциплинарные связи при разработке практико-ориентированного курса позволяет научно, системно, доступно и всесторонне раскрыть ведущие по-

ложения по проблеме профессионального сознания психолога, что способствует формированию индивидуальной, информационной и терминологической компетентностей студентов психологических специальностей, получающих второе высшее образование.

Структура курса представлена содержательным компонентом (программа, теоретический и практический материал; глоссарий; список литературы; тесты); технологическим компонентом (организационные формы, методы и средства); научно-методическим сопровождением курса и его компьютерной поддержкой в форме электронного учебника. В процессе освоения студентами содержания курса, а также по его окончании проводится мониторинг сформированности профессионального сознания через диагностику информационной, терминологической и индивидуальной профессиональной компетентностей (рис.1).

Рис. 1. Структура практико-ориентированного курса «Основы развития профессионального сознания психолога»

Остановимся подробно на содержательном компоненте практико-ориентированного курса «Основы развития профессионального сознания психолога». Для активизации самостоятельной деятельности студентов, повышения их мотивации с учетом принципа модульности мы разработали модульную программу. Модульная программа - дидактическая конструкция, состоящая из модулей, каждый из которых имеет дидактические цели, достижение которых обеспечивается содержанием учебного материала, дидактическими средствами, комплексами контрольных заданий. При разработке структуры модульной программы мы опирались на принципы, предложеные П.А. Юцявичене: компоновка содержания учебного предмета вокруг базовых понятий и методов; систематичность и логическая последовательность изложения учебного материала; целостность и практическая значимость содержания; наглядность представления учебного материала; определение комплексной дидактической цели и названия модульной программы; определение междисциплинарных целей и названий соответствующих им модулей; построение структуры модульной программы; определение структуры частных целей модульных единиц в составе каждой междисциплинарной дидактической цели модуля.

Количество модулей в модульной программе определялось:

1) общей целью модульной программы;

2) трудоемкостью курса, которая составляет 72 часа, из них 16 часов аудиторной нагрузки (10 часов лекций, 6 часов семинарских занятий) и 56 часов самостоятельной нагрузки;

3) содержанием курса, разбивающимся на логически законченные части и ориентированные на достижение целей;

4) продолжительностью курса, где аудиторная нагрузка выполняется в 3 семестре, а в 4 семестре осуществляется промежуточный и итоговый контроль.

В результате разработки модульной программы были выделены 3 модуля и 10 подмодулей.

Модуль «Теоретико-методологические аспекты проблемы изучения профессионального сознания специалиста» способствует пониманию студентами значимости профессионального сознания для профессионального роста специалиста, формирует умение выделять главные проблемы изучения профессионального сознания специалиста, анализировать разные междисциплинарные подходы к осмыслению понятия профессионального сознания, механизмов его работы, видов и особенностей проявления у специа-

листов разных областей и с разным стажем работы, создавать на основе имеющейся информации модель профессионального сознания психолога. Включает подмодули «Междисциплинарное исследование профессионального сознания» и «Подходы к изучению профессионального сознания психолога».

Модуль «Структура профессионального сознания психолога» направлен на формирование у студентов умения анализировать и обобщать имеющиеся в психологии подходы к пониманию структуры профессионального сознания, выделять единичное и общее, соотносить семантику профессионального сознания с его структурой, проводить связи между компонентами профессионального сознания психолога и его профессиональной деятельностью, определять информационную, индивидуальную и терминологическую компетентности как результат деятельности профессионального сознания, знать критерии оценки индивидуальной, информационной и терминологической компетентностей. Включает подмодули «Структура профессионального сознания психолога», «Индивидуальная компетентность психолога», «Информационная компетентность психолога», «Терминологическая компетентность психолога».

Модуль «Формирование профессионального сознания психолога» обращен на формирование практических умений и навыков студентов психологических специальностей, получающих второе высшее образование. В данном модуле студенты самостоятельно выполняют задания, направленные на формирование индивидуальной, информационной и терминологической компетентностей психолога. Для формирования информационной компетентности студенты пишут конспекты, эссе, составляют аннотации, тезисы, схемы, алгоритмы. С целью формирования терминологической компетентности студенты выполняют задания, связанные с осознанием семантики психологических понятий, их родо-видовых отношений, причинно-следственных связей и т.д. Индивидуальная компетентность формируется при выполнении студентами специальных мотивационных упражнений. Модуль включает подмодули «Факторы формирования профессионального сознания психолога», «Формирование индивидуальной компетентности психолога», «Формирование информационной компетентности психолога», «Формирование терминологической компетентности психолога».

Каждый модуль имеет базовый и вариативный компоненты, разные уровни освоения, сопровождается комплектом методических материалов. Методическая часть включает совокупность заданий, в которую входят вопросы и задания для усвоения темы, задания на отработку умений, темы исследований, сценарий ситуаций, список рекомендуемой литературы.

Последовательность изучения модулей может быть линейной и разветвленной. Линейная форма траектории предполагает последовательное изучение всех предусмотренных модулей. В рамках разветвленной формы траектории для отдельных студентов те или иные модули могут быть исключены или, наоборот, дополнительно включены в программу обучения, исходя из их исходной подготовки, индивидуальных интересов и т.п.

Рассмотрим технологический компонент практико-ориентированного курса.

На практико-ориентированном курсе применяются неимитационные и имитационные методы формирования профессионального сознания студентов психологических специальностей, получающих второе высшее образование:

1. Неимитационные методы - дискуссии, эвристическая беседа, графическое изображение структуры текста, составление аннотаций и тезаурусов, схем, конспектов, тезисов, заполнение таблиц и др.

2. Имитационные методы - неигровые (анализ конкретных профессиональных ситуаций, решение ситуационных профессиональных задач, исследовательские задания) и др.

Средствами практико-ориентированного курса являются материальные и идеальные. К материальным средствам мы относим учебные пособия, учебники, хрестоматии, компьютер, мультимедийное оборудование и т.д.; идеальными средствами технологии выступают компетентности, которые используют преподаватели и обучающиеся для усвоения нового материала и формирования практических действий. Средства ориентированны на обеспечение определенных видов учебно-профессиональной деятельности и достижение поставленной цели.

К организационным формам практико-ориентированного курса относят лекции (проблемная лекция, лекция с разбором микроситуаций, лекция-консультация, лекция-беседа, лекция с элементами дискуссии), самостоятельную внеаудиторную работу, консультации (индивидуальные и групповые).

Дидактическая обеспеченность курса представлена научно-методическим сопровождением и компьютерной поддержкой в форме электронного учебника. Научно-методическое сопровождение практико-ориентированного курса представлено в виде руководства для преподавателей по организации и методике проведения курса, для студентов по самостоятельной работе с электронным учебником.

Непрерывный мониторинг результатов сформированности индивидуальной, терминологической и информационной компетентностей студентов психологических специальностей, получающих второе высшее образование, реализуется через регулярную и оперативную диагностику, обеспечива-

ющую обратную связь. Диагностика осуществляется через тестирование, диктанты, выполнение заданий, предусмотренных в электронном учебнике по данному курсу. Используется модульно-рейтинговая система оценки сформированности компетентностей, которая создает условия, способствующие активному участию студентов в учебном процессе, повышению у них мотивации, осознанному и самостоятельному выбору студентами собственной траектории обучения.

Таким образом, практико-ориентированный курс «Основы развития профессионального сознания психолога» позволяет формировать профессиональное сознание, которое проявляется в том, что студенты владеют терминологическим аппаратом психологии, они грамотно формулируют предложения с употреблением психологических понятий, употребление терминологии строится на основе понимания лексического значения слов. Студенты психологических специальностей, получающие второе высшее образование, умеют работать с научной литературой, устанавливать причинно-следственные связи изучаемого материала, переводить текстовую информацию в таблично-графическую и наоборот. В своей деятельности они ориентированы в большей степени на содержание будущей профессиональной деятельности, чем на ее внешнюю составляющую. Реализация практико-ориентированного курса возможна при разработке дидактической обеспеченности процесса формирования профессионального сознания студентов психологических специальностей, получающих второе высшее образование, при сформированности у педагогов готовности педагогов к применению педагогических средств формирования профессионального сознания студентов психологических специальностей, получающих второе высшее образование, при эффективном взаимодействии педагога и студентов в учебно-профессиональной деятельности.

Практико-ориентированный курс может быть реализован в деятельности педагогов высших учебных заведений.

The article is devoted to the urgent problem of the working out of the practical-reference course. The author proposes its definition, presents the content of the technological and information components of the course and its didactical provision. In the article the author analyses the structure of the practical-reference course, describes the principles of the connection of the different study-courses and modulating. The approaching of the practical-reference course has been adopted at the Sibirian Academy of the Finance and Bank Affair (Novosibirsk) and the Khakas State University named after N.F. Katanov.
The key words: *the professional mentality, the information competence, the individual competence, the terminology competence, the practical-reference course.*

Список литературы

1. Акопов Г.В. Психологические аспекты формирования профессионального сознания студентов // Роль высшей школы в проведении общеобразовательной и профессиональной школы. Куйбышев, 1986. С. 63-71.
2. Бабанский Ю.К. Педагогика. М.: Просвещение, 1983. 608 с.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. Шк., 1991. 207 с.
4. Гурьев А.И. Межпредметные связи - теория и практика // Наука и образование. Горно-Алтайск, 1998.№2. 204 с.
5. Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1984. 143 с.
6. Нечаев Н.Н. Профессиональное сознание как центральная категория психологии высшего образования // Социальные и психологические проблемы активизации человеческого фактора в народном хозяйстве. Тез. докл. Всесоюз. н.- п. конф. 29 сент. 10 окт. 1987. М.: МГУ, 1987. Ч. 2. С. 24-26.
7. Пидкасистый П.И. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Юрайт, 2011. 502 с.
8. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Изд-во Магистр, 1997. 224 с.
9. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Алмей, 1989. 272 с.

Об авторе

Стружевская О.Н. – старший преподаватель Хакасского государственного университета имени Н.Ф. Катанова, olgeyst@yandex.ru.

УДК 378.147 + 796.071.5

ФОРМИРОВАНИЕ АКСИДЕНТАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.В.Сысоев

Проблема обеспечения безопасности деятельности является одним из основных направлений современных исследований. В рамках данного аспекта обосновывается актуальность использования средств физической культуры для формирования у студентов компетентности к обеспечению безопасности деятельности, главным образом, с позиции аксидентальных способностей.
Ключевые слова: *безопасность, компетентность, аксидентальные способности, способности к обеспечению безопасной деятельности, физкультурное образование.*

Проблема безопасности деятельности человека во все времена была актуальной. В ее основе лежат противоречия между потребностью человека в безопасности, стремлением сохранить свою жизнь, здоровье и реальной опасностью его жизнедеятельности. Они обостряются в связи со стремительным ростом количества и масштаба техногенных катастроф, стихийных бедствий, ухудшением здоровья людей и снижением численности населения России. Все это обусловлено не столько естественными природными процессами, сколько деятельностью самого человека, созданными им же условиями жизнедеятельности, что возвращает человека от обращения к внешним средствам защиты от опасностей к самому себе как их источнику. С этих позиций, рассматривая человека в качестве источника опасностей, можно говорить о его стремлении к безопасности, достигнутом уровне развития личностной компетентности, позволяющем осуществлять свое назначение.

Актуальность проблем обеспечения безопасности деятельности и здоровья человека диктует необходимость принимать управленческие решения и вести научный поиск с учетом фактора безопасности.

Так, В.В. Путин, в «Стратегии развития России до 2020 года» указывает: «Будущее России, наши успехи зависят от образования и здоровья людей, от их стремления к самосовершенствованию и использованию своих навыков и талантов…Государственные ресурсы, направляемые в науку, должны использоваться максимально эффективно и сосредотачиваться на фундаментальных и прорывных направлениях, прежде всего в тех сферах, от которых зависит безопасность страны и здоровье человека…Нужно создать такие условия, чтобы люди имели возможность и сами стремились поддерживать свое здоровье за счет профилактики заболеваний, занятий физической культурой и спортом» [1].

Современные концепции безопасности берут начало в трудах Аристотеля, Гиппократа, Галена, Парацельса, Л.М. Ломоносова, В.Л. Кирпичева, И.М. Сеченова, И.П. Павлова, П.К. Анохина, В.И. Вернадского, Н.А. Бердяева, М.А. Котика, Н.М. Амосова и др.

Проблемам теории и философии безопасности посвящены исследования А.В. Брушлинского, А.И. Васильева, С.В. Гущина, И.Н. Глебова, Г.В. Грачева, Ю.И. Дерюгина, И.И. Кузнецова, С.П. Никанорова, А.В. Непомнящего, В.С. Пирумова, В.М. Розина, В.С. Серебрянникова, С.В. Степашина, А.Н. Сухова, И.Н. Смирнова, Е.А. Ходаковского, А.В. Шершнева.

Формирование культуры безопасности на различных уровнях образования рассмотрена в работах В.В. Анисимова, Е.В. Бондаревской, В.В. Даниловой, О.Г. Грохольской, В.И. Зубкова, Н.А. Лызь, Л.А. Михайлова, О.В. Писарь, О.Н. Русак, М.В. Сорокиной, В.В. Токарева, Е.И. Тупикина и др.

К настоящему времени разработаны теоретические основы преподавания курса «Безопасность жизнедеятельности» в работах С.В. Белова, С.Д. Дерябо, Е.И. Захарова, В.И. Зубкова, А.В. Ильицкой, А.Ф. Козьякова, Т.А. Николаевой, А.Т. Смирнова, Б.О. Хренникова и др.

Однако реально подготовить человека к безопасной деятельности в случае возникновения опасных ситуаций, связанных с угрозой для жизни и здоровья, сформировать стрессоустойчивость, психологические качества, позволяющие адекватно оценивать обстановку, принимать быстрые и правильные решения и не терять самообладания в чрезвычайных и экстремальных ситуациях, владеть собственными эмоциями задача очень сложная, но выполнимая. Ее решение лежит в области различных педагогических технологий, содержание которых в достаточной степени разработано современной наукой.

В 1982 году С.А. Елисеев, разрабатывая проблему психологического обеспечения безопасности деятельности, предложил понятие и термин «аксидентальные способности» [3]. Для терминообразования использовался латинский глагол accidere, что значит «случаться, приключаться». Аксидент, по определению С.А. Елисеева - «это опасное событие, которое вероятностным образом связано со здоровьем и жизнью человека. Аксидентальные способности - это свойства функциональных систем, реализующих познавательные и психомоторные процессы, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в обеспечении безопасности деятельности как особой формы ее успешности и каче-

ственного своеобразия» [2, С.70]. В последующие годы и по настоящее время аксидентальные способности рассматривается как способности к обеспечению безопасности деятельности [3].

В своих проявлениях способности к обеспечению безопасности деятельности сложны и многообразны. В исследовании С.А. Елисеева они представлены в виде двух взаимосвязанных подструктур: «чувства опасности» и «безопасной психомоторики»[2]. Эти подструктуры в свою очередь подразделяются на элементы.

Подструктура «чувство опасности» включает в себя, по крайней мере, следующие элементы: способность критически оценивать соотношение между успешностью и безопасностью деятельности; способность не рисковать в обычной профессиональной деятельности, соблюдая, при этом, правила, инструкции и стандарты по обеспечению безопасности этой деятельности; способность пойти на риск в экстремальной ситуации, обеспечивая, при этом, успешность и безопасность деятельности; способность не привыкать к опасности с последующим игнорированием ее; способность к безопасной работе с творческим содержанием, где опасность может быть непредсказуема; способность к предвидению вариантов действий источников опасности; способность к обнаружению, различению и опознанию слабых сигналов, предвестников, символов опасности; способность к поддержанию на достаточном для обеспечениям безопасности уровня внимания, в первую очередь его распределения, переключения и концентрации; способность к учету опыта встреч и борьбы с опасностью; способность с детства хорошо чувствовать опасность в любом ее проявлении или устранять ее; способность к безопасному взаимодействию с другими людьми; способность к безопасной организации деятельности; способность не проецировать опасность на других людей.

Подструктура «безопасная психомоторика» содержит, по крайней мере, следующие элементы: уровень времени простой сенсомоторной реакции, обеспечивающий безопасность; безопасный уровень времени и точности сложной сенсомоторной реакции; безопасный уровень сенсомоторной координации; безопасный уровень координации движений; необходимый уровень идеомоторики, сводящей к минимуму или исключающий ошибочные действия; достаточный, для обеспечения безопасности, уровень эмоционально-моторной устойчивости; способность к преодолению состояний, отрицательно влияющих на психомоторику [2, С.72-73].

Можно с уверенностью говорить, что современное социальное и экономическое положение общества требует подготовки специалистов, компетенция которых бы включала бы компетенции в сфере обеспечения здоровья и безопасности. Это становится ясным, если принять во внимание, хотя бы следующие обстоятельства. Одним из решающих условий безопасности и высокой продуктивности труда был и остается высокий уровень общей работоспособности, базирующийся на крепком здоровье и нормальном физическом развитии человека. Не требует доказательств тот факт, что крепкое здоровье, физическое развитие и подготовленность способствуют нормальному развитию таких психических качеств, как память, внимание, восприятие, наблюдательность, умственная работоспособность, обеспечивают человеку долговременное сохранение профессиональной трудоспособности, что в условиях современной рыночной экономики является своего рода гарантом конкурентоспособности. Все больше видов труда требуют вместо немногих сугубо стереотипных навыков – способности овладевать все новыми усовершенствованными формами движений. Уже в числе существующих профессиональных специальностей немало таких, компетентность и производственные достижения в которых существенно зависят от безопасной психомоторики. Во многих современных трудовых процессах требуются также повышенная лабильность нервной системы и устойчивость функций органов чувств (анализаторов), общая работоспособность и ряд других и непосредственно связанных с ними способностей. Таким образом, технический прогресс не снимает, а в определенном аспекте усугубляет необходимость физической подготовки к трудовой деятельности, хотя и в ином, чем прежде, отношении. Следовательно, молодого специалиста необходимо готовить к сложностям будущей профессиональной деятельности, повышать его психофизический и функциональный потенциал, формировать его профессиональную компетентность, учить принимать вероятные профессиональные решения. Чем больше будет у человека профессионального опыта принятия решений, с учетом проявления чувства опасности и безопасной психомоторики, тем вероятнее успешность и безопасность его деятельности.

Значительная роль в решении данных проблем принадлежит физкультурному образованию, которое располагает специфическими возможностями и средствами по решению задач формирования способностей к обеспечению безопасности деятельности. Так, согласно мысли С.А. Елисеева - «тренируясь в различных видах спорта, очевидно, можно добиться улучшения действенности как элементов безопасной психомоторики, так и чувства опасности, в частности, качеств внимания, скорости и точности реакции и т.д.» [2 ,с. 229].

Однако проведенный нами анализ литературных данных и педагогической практики показал,

что в рассматриваемой сфере такая проблематика не нашла своей реализации. В качестве «точек взаимодействия» физической культуры и науки о безопасности рассматриваются, как правило, техника безопасности на занятиях физической культурой и спортом, прикладная физическая подготовка к действиям в опасных и чрезвычайных ситуациях и здоровый образ жизни. Спектр же этого взаимодействия гораздо шире. Пожалуй, нет ни одного подобного предмета, как физическая культура, в процессе которого бы столь многогранно раскрывались способности личности. Речь идет не только о физическом развитии, укреплении здоровья, достижении высокого уровня работоспособности, координации движений, физической готовности к труду и защите своего Отечества, но также о постижении смысла физкультурного образования, убежденности в важности поддержания хорошего физического состояния для обеспечения личной безопасности.

Физкультурная, особенно соревновательная игровая деятельность – личностно значима, трудна. Она требует больших умственных и физических сил, отражает определенный уровень сознания (четкость мыслительных операций, память, знания, убеждения, чувства, ценностные ориентации и др.), функциональных возможностей, эффективность работоспособности в различных видах деятельности. В соперничестве, безусловно, полнее и ярче, чем в обыденности, проявляются и всякая человеческая личность, и каждая черта характера, способность.

Так, например, игровая деятельность является эффективным средством преодоления страхов, позволяющим условно имитировать опасные ситуации (источник опасности) образным или условным «сюжетом» (замыслом, планом игры). В игре те или иные жизненные обстоятельства переживаются в условном, а значит, ослабленном виде. Переживание страха в игровой ситуации приводит к ослаблению его травмирующего эффекта. Игра невозможна без риска, а нежелание быть проигравшим, надежда на победу представляют собой репетицию возможных жизненных ситуаций, позволяющих адаптироваться к ним в настоящей жизни. Кроме того, игровая ситуация в режиме мышечной деятельности определяет особый тип взаимодействия двигательной и вегетативной функций, оптимизируя их и обеспечивая на этой основе высокую функциональную подготовленность студента. Таким образом, игровая двигательная деятельность является одним из средств формирования аксидентальных способностей личности.

Произведя анализ сущности аксидентальных способностей, получив представление об их структуре, мы пришли к следующим выводам.

«Способность» - одно из наиболее общих и сложных понятий, имеет очень широкое применение в самых различных областях практики.

Аксидентальные способности личности можно рассматривать как сложное интегральное (системное) психологическое образование.

С понятием «аксидентальные способности» можно увязать все, что относится к безопасности.

Аксидентальные способности играют важную роль в обеспечении безопасности. Безопасность деятельности как система, естественно определяется многими факторами: психическими, физическими, техническими, экономическими, социальными, политическими и др.

Аксидентальные способности возможно развивать и тренировать.

Наше исследование и опыт практической работы позволяют утверждать, что именно в процессе физкультурного образования удобнее всего создавать педагогические условия формирования аксидентальных способностей личности путем моделирования опасных жизненных ситуаций, «проиграть» которые можно посредством физических упражнений, спортивных и особенно игровых моментов.

Психолого-педагогическое развитие предусматривает наличие определенных компонентов аксидентальных способностей личности, на которые необходимо воздействовать, а степень их проявления является показателем процесса развития.

Нами выделены четыре главных, ведущих компонента аксидентальных способностей личности, которые можно формировать у студентов в процессе физкультурного образования в вузе: мотивационно-ценностный, познавательный, физический (двигательный), эмоционально-волевой.

Каждый из этих компонентов, в свою очередь, обладает весьма сложной структурой. Вместе с тем все они взаимодействуют друг с другом и представляют нечто единое целое.

The problem of the security of activity is one of the main directions of the modern research. In the network of this aspect a relevance of the use of means physical training of students is based for the forming of competence to the security of activity and, substantially, from the position of acsidantal ability.
The key words: *security, competence, acsidantal ability, abilities to the security of activity, physical education.*

Список литературы

1. О стратегии развития России до 2020 года. Выступление Президента Российской Федера-

ции В.В. Путина на расширенном заседании Государственного совета.- М.: «Европа», 2008.С.13-14.

2. Елисеев С.А. Психология аксидентальных способностей в процессе профессиональной деятельности: Дисс. …д.психол.н. Брянск, 1998.

3. Журин Н.В, Елисеев С.А. Психологические факторы самооценки противодействия травматизму в спортивной деятельности/ Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. №11 от 06.12.2010г. С.35-39.

Об авторе

Сысоев В. В. -кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского.

УДК 373.1

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДНО ИЗ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ ШКОЛ

О.С. Титова

Научная статья посвящена вопросу профильной подготовки учащихся сельских малокомплектных школ. В статье анализируются основные модели организации профильного обучения на селе. Автор приходит к выводу, что наиболее приемлемым вариантом профильной подготовки сельских школьников является дистанционное обучение. Среди рассмотренных вариантов использования дистанционных технологий в профильной подготовке учащихся наиболее оптимальным является осуществление образовательного процесса через интерактивный портал системы дистанционного обучения.
Ключевые слова: *дистанционное обучение, профильное обучение, сельская малокомплектная школа.*

На сегодняшний день в связи с переходом на профильное обучение большое внимание уделяется личностному и профессиональному самоопределению старшеклассников, что является показателем социальной зрелости выпускника школы. Однако, несмотря на то, что профильное обучение прошло стадию разработки и становления, не до конца решены вопросы организации профильной подготовки учащихся сельских малокомплектных школ. Это связано, в первую очередь, с современным положением сельских педагогов. У большинства учителей отсутствует опыт работы по дифференцированному обучению, во многих сельских образовательных учреждениях ощущается нехватка профессиональных психологов и социальных педагогов, в то время как на них возлагается значительный объём работы в рамках предпрофильной подготовки. Малочисленность контингента затрудняет создание профилей на селе, старшеклассники практически лишены выбора и вынуждены обучаться в общеобразовательном классе.

Ряд исследователей ([1, 7, 10]) предлагают различные варианты реализации концепции профильного обучения в сельских малокомплектных школах. Анализ литературы по данной проблеме позволил условно разделить предлагаемые модели на две группы.

В первую группу объединяются модели организации профильного обучения в рамках одного образовательного учреждения («Однопрофильная школа», «Многопрофильная школа», «Внутришкольное профильное обучение» и др.). Однако, по мнению А.А. Филимонова [13], ограниченные ресурсы (кадровые, материальные, методические) отдельной школы не позволяют организовать обучение старшеклассников в режиме индивидуальных образовательных программ и, соответственно, обеспечить максимальную свободу выбора образовательной траектории.

Во второй группе представлены разновидности сетевой модели с привлечением ресурсов других образовательных учреждений («Школа – ресурсный центр», «Межшкольное объединение», «Ресурсный центр муниципального округа», «Областной ресурсный центр» и др.). Некоторые исследователи (например, [8]) отмечают преимущества сетевой модели:

- появляется возможность значительно расширить количество профилей обучения и тем самым максимально удовлетворить интересы и потребности учащихся;
- более эффективно используется кадровый потенциал педагогических коллективов школ;
- возникает возможность продуктивнее использовать учебно-материальную базу.

По мнению А.Б. Вифлеемского [2], при реализации сетевой модели на селе возникают трудности организационного, социального и финансового характера. Для обеспечения подвоза учащихся к школе нужно иметь транспортное средство, содержать в штате водителя, располагать средствами для приобретения бензина, необходимо наличие хорошей дороги между населёнными пунктами и т.д.

Однако, сетевая модель предусматривает возможности для организации дистанционного обучения, что является одним из путей решения возникающих проблем.

Несмотря на то, что дистанционные технологии в России используются преимущественно для получения высшего образования, система дистанционного обучения, применяя принципиально новые средства обучения (сетевые технологии, Интернет и т.д.), открывает возможности для школьного образования (для реализации профильной подготовки учащихся, проживающих в отдалённых регионах). По словам И.А. Тагуновой [11], дистанционное обучение обеспечивает учащимся возможность самим получать знания с помощью развитых информационных ресурсов: баз данных, компьютерных обучающих и контролирующих систем, видео- и аудиозаписей, электронных библиотек.

По мнению Ю.Г. Коротенкова [5], дистанционное обучение может быть использовано в средней школе, но лишь в случае выполнения ряда условий. Во-первых, в традиционной системе обучения учитель, являясь носителем знаний, воспроизводит содержание обучения в доступном для учащихся виде, способствует систематизации получаемой учеником информации. Следовательно, компьютерные средства обучения должны максимально соответствовать уровню знаний и мышления учащихся, быть легко воспроизводимыми. Соответственно, применение дистанционных технологий в средней школе должно быть дифференцированно. Во-вторых, целесообразно использовать дистанционные технологии только в качестве надстройки над базовой системой с учётом специфики и профильной направленности обучения. В этом случае компьютерные средства обучения могут использоваться лишь как дополнительный иллюстративный материал.

Т.М. Третьяк [12] и А.И. Крылов [6] предлагают варианты организации профильного обучения посредством проведения дистанционных обучающих сетевых олимпиад. Олимпиады являются дистанционными, так как участники из разных регионов взаимодействуют между собой и с организаторами олимпиады только через Интернет. Задания командам пересылаются по электронной почте, таким же образом команды отчитываются о выполнении заданий. Дистанционные олимпиады являются обучающими, так как для успешного участия необходимо искать и находить новую информацию в разных источниках, осмысливать и интерпретировать её. В дистанционных олимпиадах не стоит задача только проверить знания по какому-либо предмету, высоко ценится самостоятельное приобретение и применение знаний. Этот вариант удобен тем, что для участия необходим лишь компьютер с выходом в Интернет.

К.Е. Грибанова [3] рассматривает возможности применения виртуальных экскурсий в профильной ориентации учащихся. Различные модели виртуальных экскурсий обладают общими свойствами: реализуют межпредметные связи, создают определённый эмоциональный фон, выполняют функции профильного и профессионального самоопределения. Использование в учебном процессе виртуальных экскурсий развивает умения поиска информации, извлечения смыслов из полученной информации, их интерпретации и критического анализа.

М.Б. Зыков [4] предлагает четыре варианта реализации принципов дистанционного обучения в процессе профильной подготовки учащихся сельских малокомплектных школ:

1. Традиционный тип урока с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).
2. Комбинированный урок с участием учителя-тьютора.
3. Самостоятельная работа учащихся с электронными и информационными ресурсами.
4. Организация учебного процесса с использованием информационных ресурсов удалённого учебного центра.

В варианте *традиционного урока с использованием ИКТ* учитель может использовать в качестве учебно-методического сопровождения изучаемого курса различные электронные издания на CD-носителях и образовательные Интернет-ресурсы. В варианте *комбинированного урока* традиционные уроки сохраняются в объёме 70% учебного времени, оставшиеся 30% времени отводятся на внеурочную работу учащихся в компьютерном классе под руководством учителя-тьютора. Внеурочная деятельность в компьютерном классе предполагает организацию самостоятельной работы учащихся по изучаемому курсу, выполнение домашнего задания, осуществление самоконтроля, создание учебного проекта и т.д.

Вариант *самостоятельной работы с электронными и информационными ресурсами* предполагает, что традиционные уроки по предмету заменяются самостоятельной работой учащихся с электронными и информационными ресурсами (50% учебного времени), групповыми тьюториалами и консультациями (по 25% времени). На первом вводном занятии учителем-тьютором определяются цели и задачи курса, характеризуется его содержание, раскрывается методика организации занятий и

проводится входное тестирование. По результатам тестирования учителем разрабатываются индивидуальные задания для учащихся, над выполнением которых они работают в дальнейшем. На групповых тьюториалах учитель взаимодействует с малой группой обучающихся, ведёт обсуждение наиболее сложных тем курса, рассматривает основные затруднения и т.д. В ходе индивидуальных консультаций учитель работает с каждым обучаемым: выясняет степень выполнения задания, отвечает на вопросы, даёт рекомендации и т.д. Этот способ организации обучения даёт возможность для построения профильных и элективных курсов.

В случае организации учебного процесса с *использованием информационных ресурсов удалённого учебного центра*, в качестве него могут выступать заочные школы с дистанционной поддержкой, созданные на базе профессиональных учебных заведений.

М.Б. Зыков [4] предлагает следующую методику организации обучения при использовании заочных школ.

Первый этап – презентация возможностей заочных школ, с целью знакомства старшеклассников с многообразием образовательных услуг и мотивации их на построение своего образовательного маршрута с учётом возможностей заочных дистанционных школ.

Второй этап – выбор учащимися того или иного дистанционного курса и выполнение заданий в соответствии с программой обучения. Учащийся отсылает выполненное задание по электронной почте дистанционному преподавателю, по результатам проверки получает комментарии к выполненной работе (рекомендации по доработке, исправлению, наводящие вопросы, советы и т.д.).

С учащимися работают два учителя:

- интернет-преподаватель организует освоение курса с учётом индивидуальных познавательных интересов, темпа усвоения информации, уровня успеваемости учащихся;
- очный учитель-тьютор консультирует и координирует, организует учебный процесс.

Подобный вариант организации профильной подготовки сельских школьников предлагают В.М. Петруленков и Д.Г. Козлов [9]. В основу образовательного процесса при дистанционном обучении ими положена интенсивная самостоятельная работа ученика, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и возможность консультироваться с преподавателем – лично, по телефону или электронной почте. Образовательный процесс может осуществляться через интерактивный портал системы дистанционного обучения, который включает следующие разделы:

- информацию, дающую представление о системе дистанционного обучения и школах, включённых в эту систему;
- правила работы с системой дистанционного обучения;
- интерактивную форму для регистрации и отправки информации от обучающегося к администратору;
- информацию о преподавателях, обеспечивающих методическую поддержку системы дистанционного обучения;
- информацию о дисциплинах школьной программы, разделах и главах этих дисциплин, вынесенных на изучение в системе дистанционного обучения;
- расписание очных консультаций преподавателей;
- методические разработки и тематические контрольные работы по каждой теме выбранной дисциплины;
- систему удалённого тестирования и информацию о результатах выполненных контрольных работ и тестирования.

Среди характеристик системы дистанционного обучения наиболее важными являются следующие:

- открытый доступ к информационных ресурсам;
- возможность общения между учеником и учителем, учащимися между собой в реальном и отложенном времени;
- возможность организации совместной работы учащихся, обсуждения результатов;
- возможность просмотра учениками результатов своей деятельности.

Теоретический анализ литературы по теме исследования позволяет нам утверждать, что наиболее удачной формой реализации профильного обучения в сельской школе является сетевая модель с привлечением ресурсов других образовательных учреждений (в том числе вузов), так как остальные варианты («Однопрофильная школа», «Многопрофильная школа») не учитывают специфики обучения на селе.

Профильную подготовку в сельской школе целесообразно осуществлять посредством дистанционного обучения, так как оно позволяют максимально учесть индивидуальные познавательные потребности учащихся. При дистанционном обучении большое внимание уделяется самостоятельной подготовке учащихся, что развивает умение поиска материала, в том числе с использованием возможностей сети Internet. Обучаясь дистанционно, учащиеся имеют возможность устанавливать полезные контакты с учащимися других школ, выбравших такой же профиль обучения. Кроме того, для организации дистанционного обучения необходимо лишь наличие компьютера и доступа в Интернет, в то время как доставка школьников в другое учебное заведение на автобусах затруднена в связи с плохими дорогами и финансовыми затратами.

Как показывает анализ, организация профильной подготовки учащихся старших классов сельских малокомплектных школ с помощью интерактивного портала системы дистанционного обучения имеет ряд преимуществ.

Во-первых, такая организация учебного процесса обеспечивает поддержку не одному, а нескольким профильным курсам, что при традиционном построении учебного процесса вызывает большие затруднения.

Во-вторых, у учащихся появляется возможность общаться не только друг с другом (в одном классе), но и с другими школьниками и преподавателями дистанционно (например, участвовать в виртуальных конференциях).

В-третьих, учащиеся имеют возможность самостоятельно определиться с профессиональным выбором и подготовиться к поступлению в вуз.

The scientific article is devoted to the problem of pupil' core training in the country small schools. The main problems of the core training organization are analyzed here. The author comes to the conclusion that the distance learning is the most preferable variant of core training for country pupils. The author has contemplated various variants of distance technologies' usage and believes that implementation of educational process through an interactive portal of distance learning system is the most optimal.
The key words: *distance learning, core training, the country small school.*

Список литературы

1. Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н. Концепция профильного обучения сельских школьников // Школьные технологии. 2003. №5. С. 47–62.
2. Вифлеемский А.Б. Сетевые модели профильного обучения // Школьные технологии. 2004. №4. С. 53-58.
3. Грибанова К.Е. Возможности использования виртуальных экскурсий в профильной ориентации учащихся // Профильная школа. 2009. № 3. С. 9–16.
4. Зыков М.Б. Дистанционное образование для малокомплектной сельской школы [Электронный ресурс] URL: http://www.mbzykov.ru (дата обращения: 11.11.2006).
5. Коротенков Ю.Г. Дистанционное обучение в системе образования // Школьные технологии. 2005. №3. С. 66–70.
6. Крылов А.И. Дистанционные обучающие олимпиады для школьников: мультипредметные технологии // Народное образование. 2008. №5. С. 166–170.
7. Остапенко А.А., Скопин А.Ю. Модели профильного обучения в сельской школе // Профильная школа.2004. №4. С. 11–21.
8. Пан С.М., Бобкова Л.Г., Криволапова Н.А. Региональные подходы к организации профильного обучения в сельской школе // Профильная школа. 2006. №1. С. 24–31.
9. Петруленков В.М, Козлов Д.Г. Дистанционное обучение сельских школьников // Народное образование. 2007. № 2. С. 204–209.
10. Смолянинов А.А, Здобина Н.Б. Выбрать свой вариант, создать свою модель. Рекомендации по организации профильного обучения в сельской школе // Первое сентября. 2007. № 2. С. 9–10.
11. Тагунова И.А. Инновационные процессы в образовании в контексте деятельности международных организаций // Педагогика. 2007. № 2. С. 79–90.
12. Третьяк Т.М. Профильное обучение в форме обучающих сетевых олимпиад // Педагогическая техника. 2007. № 2. С. 36–40.
13. Филимонов А.А. Сетевое профильное обучение в условиях сельской местности // Профильная школа. 2008. № 1. С. 44–50.

Об авторе

Титова О.С. - старший преподаватель кафедры математики и экономики, соискатель кафедры теории и методики обучения математике Омского государственного педагогического университета, OlgaS832007@yandex.ru.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК-371.01.

СТАТУСНО – РОЛЕВАЯ СТРУКТУРА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ФУТБОЛИСТОВ

С.В. Алехина

В статье исследуется содержание и ролевая структура команды. Рассмотрено соотношение статусных позиций с ролями в юношеской футбольной команде и команде младших подростков, ролевые позиции формальной и неформальной структуры в команде футболистов младших подростков и в команде юношей основного запаса. Самооценка изучается как опосредующий фактор формальной и неформальной структуры ролевых отношений в команде спортсменов – футболистов.
Ключевые слова: спортивная деятельность, межличностные отношения, формальная - неформальная структура, статусная позиция, ролевая позиция.

Психология спортивной деятельности в пространстве современных исследований разворачивается как междисциплинарная область, затрагивая проблемы психологии развития, психофизиологии, социальной психологии, психологии труда. В контексте социально-психологических исследований научная проблематика спортивной деятельности сосредоточена в области изучения особенностей межличностных отношений. Спортивная команда в каждом конкретном виде спорта представляет собой вид малой социальной группы [1], устройство взаимоотношений в которой соответсвует социально-психологическим схемам [6].

Спортивная команда в социальной психологии описывается через категорию малой группы, объединенную общей целью, совместной деятельностью, имеющая собственную организацию и управление.

В каждой малой группе необходимо различать формальную структуру (макро) взаимоотношений и неформальную (микро) структуру взаимоотношений участников.

Формальная структура спортивной команды складывается в процессе совместной спортивной деятельности: происходит дифференциация ролей и функций между членами команды и формирование определенной устойчивости систем деловых отношений между спортсменами, выполняющими различные функции. Формальная структура спортивной команды разделяется на горизонтальную (распределение ролей в команде) и вертикальную (субординационные отношения внутри команды).

Межличностные отношения в спортивной деятельности реализуются в следующих системах: тренер-спортсмен [3,4,14]; команда – спортсмен [2,3,7,8,9]; тренер-команда [2,15]. Современные исследования взаимоотношений в спортивных командах характеризуются отсутствием эмпирических исследований статусно - ролевой структуры межличностных отношений. Дефицит знаний в этой области, порождает и отсутствие методов и приемов управления и совершенствования психологической подготовки спортсменов, сдерживает выявление возможностей индивидуального и командного роста мастерства членов сборных команд.

Определение статусно - ролевой структуры команды будет способствовать успешному продвижению к достижению общей цели, преодолению препятствий, умению находить компромиссные решения в конфликтных ситуациях, отвечать требованиям совершенствования процессов общения, управления людьми [5].

Если члены команды взаимодействуют только на основе формальных предписаний, согласованность их действий будет минимальна. Настоящее взаимодействие возникает лишь в том случае, когда над формальной системой отношений надстраивается неформальная система связей, характер отношений предписывается формальной структурой, но отношения протекают как личностные реакции.

Неформальная структура команды делится на горизонтальную и вертикальную. По горизонтали неформальная структура команды распадается на две подструктуры: деловую (определяется внешними целями команды) и эмоциональную (отражает непосредственные связи симпатии, антипатии и безразличия) [5].

Сисиема факторов, влияющих на межличностные отношения в команде представлены объективными (возраст, пол, уровень спортивного мастерства); субъективными (уровень культурного и интеллектуального развития тренера и спортсменов, стиль руководства, психологическая совместимость и идентичность системы ценностей и мировоззрения).

В младшем подростковом возрасте официальная структура отношений фактически совпадает с неформальной структурой [5].

Высокая значимость тренера обусловливает характер внутригрупповой структуры команды. В юношеском возрасте происходит смена социальной позиции и преобразование процессов самоактуализации [10], формальная структура команды имеет различия с неформальной. Исходя из того, что статус вы-

ступает как свойство личности, он занимает определенную пространственную позицию (локус) в ней.

Разнообразие спортивной деятельности предполагает распределение между членами команды ролей. Роль рассматривается как «нормативно одобренный образ поведения, ожидаемый от каждого занимающего данную позицию»[4].

Целью нашего исследования является изучение статусно - ролевых командных отношений спортсменов-футболистов.

Задачи:

1. изучение формальной структуры ролевых отношений в команде спортсменов - футболистов;
2. изучение неформальной структуры ролевых отношений в команде спортсменов-футболистов;
3. изучение самооценки как индикатора межличностных отношений формальной и неформальной структуры ролевых отношений в команде спортсменов – футболистов.

Исследование, которое проводилось с ноября 2009 г. по январь 2011 г., приняли участие 85 футболистов, на базе юношеского футбольного клуба «Авангард» г. Курска 21 – младшие подростки (11 – 12 лет), на базе спортивного комплекса КГМУ - 39 юношей (17-22 года). Организация исследования строилась по основному запасу футбольных команд.

Методы: определение статусных отношений в группе спортсменов-футболистов (методика Социометрия Дж. Морено); изучение уровня самооценки (методика самооценки качеств личности Т. Дембо – С. Рубинштейна). Методы выявления достоверности различий: φ^* - критерий угловое преобразование Фишера. Статистическая обработка осуществлялась с помощью пакета статистических прикладных программ STATISTICA 6.0 Stat Soft со статистической значимостью (ρ <0,01).

Таблица 1

Ролевая структура футбольной команды

Ролевая позиция в команде футболистов	Содержание	Количество игроков	
		основной состав	запасной состав
Вратарь	единственный игрок, который может касаться мяча руками, отбивает удары в ворота, перехватывает навесы и пасы в штрафную площадь, площадь ворот, отбирает мячи при выходе «один на один».	1	2
Защитник	игрок, специализирующийся на выполнении оборонительных функций, действует между вратарём и полузащитниками, преимущественно на своей половине поля и вблизи своей штрафной площади. Основная цель — не давать нападающим противника возможности забить гол, обработать мяч, подойти к воротам, ударить по воротам.	4	3
Полузащитник	игрок футбольной команды, действующий между защитой и нападением. Основной задачей полузащитников является помощь игрокам обороны и нападения, в зависимости от игровой ситуации.	3	4
Нападающий	атакующий игрок, располагающийся ближе всех к воротам соперника. Основной целью нападающих является забивание голов.	3	3

Ролевые позиции формальной структуры в команде футболистов младших подростков основного запаса

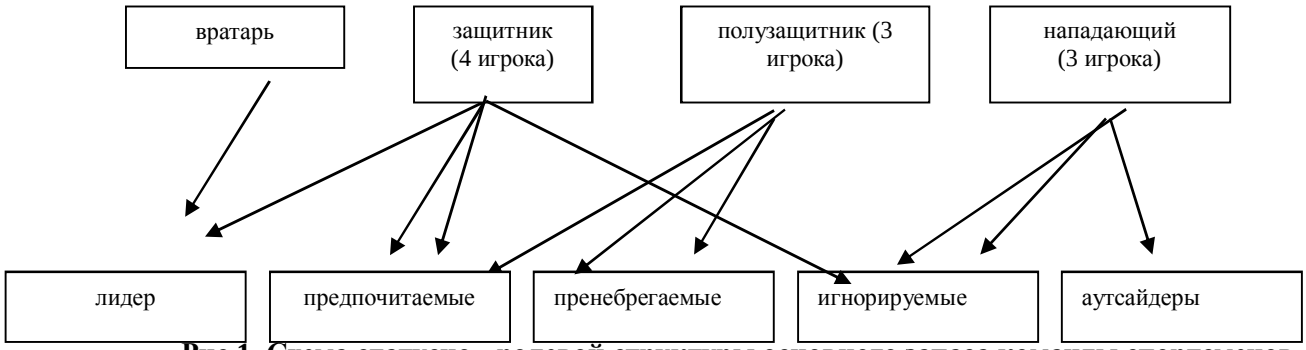


Рис.1. Схема статусно - ролевой структуры основного запаса команды спортсменов-футболистов младших подростков

Исходя из полученных результатов, выявилась тенденция: ролевые позиции спортсменов младших подростков основного запаса формальной структуры проецируются на занимаемый статус

игрока в команде следующим образом: лидеры – вратарь, защитник; предпочитаемые-защитник и два полузащитника; пренебрегаемые: защитник, полузащитник, нападающий; игнорируемые: защитник, 2 нападающих; аутсайдеров нет.

Ролевые позиции формальной структуры в юношеской футбольной команде основного запаса

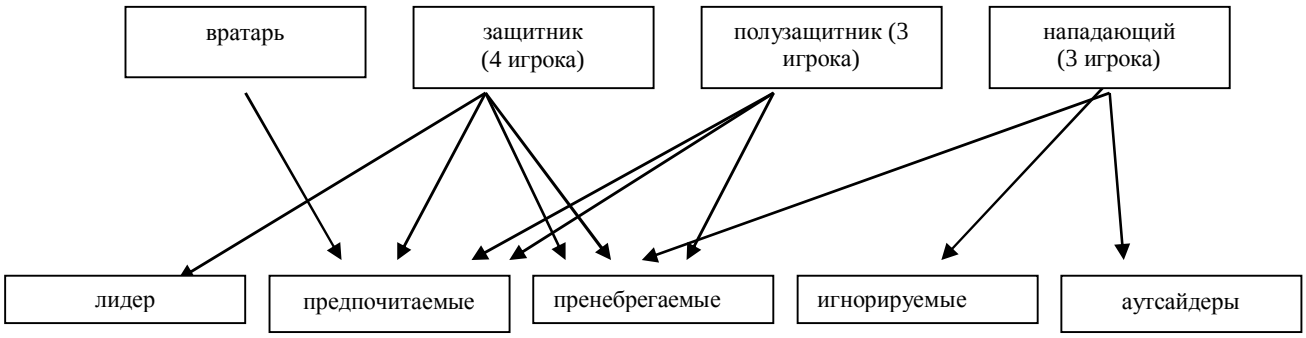


Рис.2. Схема статусно - ролевой структуры основного запаса юношеской футбольной команды

Полученные результаты выявили тенденцию: ролевые позиции спортсменов-юношей футбольной команды основного запаса формальной структуры проецируются на занимаемый статус игрока в команде следующим образом: лидер–защитник; предпочитаемые-вратарь, защитник, 2 полузащитника, нападающий; пренебрегаемые: защитник, полузащитник, нападающий; игнорируемый: защитник; аутсайдер: нападающий.

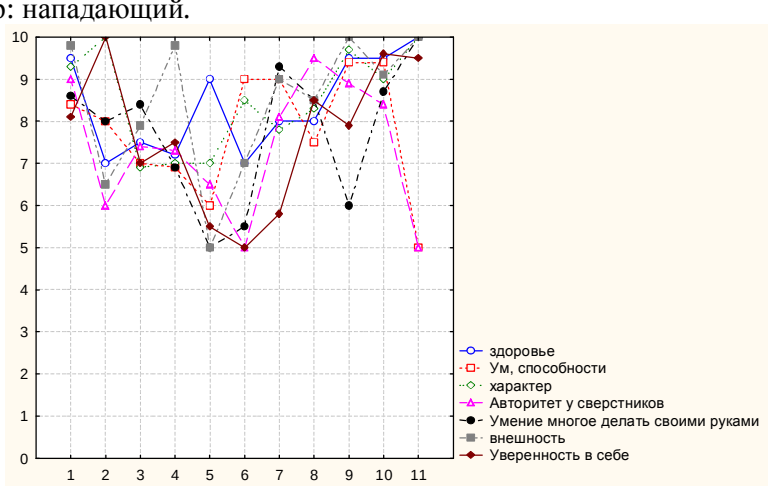


Рис.3. Профиль самооценки основного запаса футбольной команды младших подростков

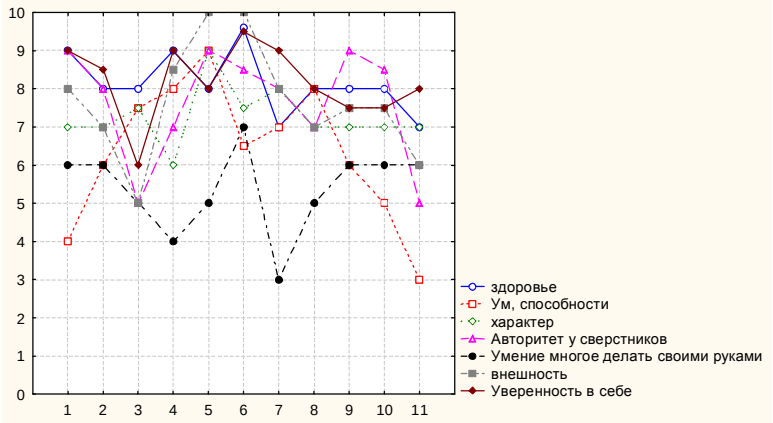


Рис.4. Профиль самооценки основного запаса юношеской футбольной команды

Профили самооценки основного запаса команды младших подростков и юношеской футбольной команды (Рис.3,4), позволяют определить степень адекватности-неадекватности самооценки каждого спортсмена. Следуя логике исследования, был проведен статистический анализ с использованием критерия Фишера для определения значимых различий показателей самооценки по степени адекватности-неадекватности спортсменов-футболистов юношеской команды, были выявлены значимые различия (φ=2,49; p=0,005) и в команде младших подростков (φ =2,81, p=0,001).

Полученные в ходе экспериментально – психологического исследования результаты позволи-

ли определить: 1)формальную структуру ролевых отношений в команде спортсменов – футболистов, содержание ролевых позиций в футбольной команде по основному и запасному составу; 2) неформальную структуру ролевых отношений в команде спортсменов-футболистов; разработана схема статусно - ролевой структуры основного запаса юношеской футбольной команды и младших подростков; 3) в результате изучения самооценки как индикатора межличностных отношений формальной и неформальной структуры ролевых отношений в команде выявлены значимые различия показателей по степени адекватности-неадекватности юношеской футбольной команде (φ=2,49; p=0,005), в команде младших подростков (φ =2,81, p=0,001). Полученные результаты по степени адекватности-неадекватности самооценки определяют тенденцию неадекватной самооценки (завышенная) в обеих командах, что приводит спортсменов к снижению саморегуляции, повышению личностной тревожности, определяющих качество спортивных результатов. Завышенная самооценка своих способностей в спорте может привести к недооценке сил соперника, к тактическому проигрышу команды.

Можно предположить, мероприятия по профилактике или коррекции неадекватной самооценки помогут спортсменам сформировать адекватную самооценку, взаимооценку поступков, позволяющую сравнить себя с другими участниками команды, отвести каждому место в структуре межличностных отношений, построить иерархическую структуру команды.

In article the maintenance and role structure of a command is investigated. The parity of status positions with roles in a youthful soccer team and a command of younger teenagers, role positions of formal and informal structure in a command of football players of younger teenagers and in a command of young men of the basic stock is considered. The self-estimation is studied as mediating factor of formal and informal structure of role relations in a command of sportsmen - football players.
The key words: *sports activity, interpersonal relations, formal-informal structure, a status position, a role position.*

Список литературы

1. Антипина Г. С. Теоретико-методологические проблемы исследования малых социальных групп. Л.,1982.
2. Богданова Д.Я., Доронина Л.К. Общение тренера в условиях соревнований по спортивным играм. Л.:1975.
3. Волков И.П. Спортивная мотивация в отечественной психологии. М.:1996. 347 с.
4. Гомельский А.Я. Управление командой в баскетболе. М., ФИС, 1985. 160с.
5. Загайнов Р.М. К вопросу о функциональности системы "тренер- спортсмен" Л.1977.
6. Ильин Е.П. Психология спорта. СПб.: Питер, 2009. 352 с.
7. Кон, И.С. Социология личности М.: Политиздат, 1967.
8. Кондратьева С.В. Практическая психология.М.: 1977.
9. Кузьмин Е.С. Семенов В.Е. Методы социальной психологии. Л.: 1977. 175с.
10. Кричевский Р.Л. Психология руководства и лидерства в спортивном коллективе. М., 1985.
11. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов:М.: Издательский центр «Академия», 1999. 456 с.
12. Пуни А. Ц. Очерки психологии спорта М.: ФиС, 1995. 297с.
13. Родионов А.В. Практическая психология физической культуры и спорта. - Махачкала, 2002.
14. Столин В.В. Самосознание личности М.: Изд-во МГУ, 2004. 284 с.
15. Ханин Ю.Л. О психологической подготовке команды к соревнованию. М., ФИС, 1969.

Об авторе

Алехина С.В. -аспирант кафедры Курского государственного медицинского университета, г. Курск, Россия, s.v.alekhina@mail.ru.

УДК-821.

ДОБРЫЕ И ЗЛЫЕ СКАЗОЧНЫЕ ПЕРСОНАЖИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Е. А. Антонова

Статья посвящена проблеме нравственного развития дошкольников. Представлены результаты экспериментального исследования специфики представлений о добрых и злых сказочных персонажах у детей с интеллектуальной недостаточностью в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками.
Ключевые слова: *добрые сказочные персонажи, злые сказочные персонажи, сказка, интеллектуальная недостаточность, нравственное развитие.*

Особый статус в духовно-нравственном становлении личности имеет сказка. Известные зару-

бежные и отечественные психологи не раз обращались в своем творчестве именно к сказкам. Среди них Э. Берн, А. Менегетти, Э. Фромм, К. Г. Юнг, Б. Бетельхейм, В. Я. Пропп, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева и многие другие.

В сказках в символичной форме содержится информация о том, как устроен окружающий мир, какими ценностями надо руководствоваться в жизни, как строить свои отношения с окружающими людьми. События сказочной истории логичны и последовательны, что позволяет ребенку легко воспринимать и усваивать причинно-следственные связи, существующие в мире.

В. А. Сухомлинский называл сказку «активным творчеством», захватывающим все сферы духовной жизни ребенка, его ум, чувство, волю. Сказка неотделима от красоты, от познания ребенком реальной действительности. Она обогащает ум и душу ребенка, живет в детском сознании, является сферой духовной и нравственной жизни растущего человека [4].

Вопросы нравственного развития личности сохраняют насущность на протяжении длительного времени. В последние годы проблема нравственности стала особенно актуальна.

В становлении нравственной сферы личности основообразующим этапом выступает дошкольный возраст. В дошкольном возрасте ребенком первоначально усваиваются такие фундаментальные понятия как «добро» и «зло». Ребенок демонстрирует свое отношение к доброму и злому, обнаруживает их понимание, пытается руководствоваться усвоенными этическими нормами в своем реальном поведении. Этот возраст отличается высокой интенсивностью психического развития: обогащением регистра переживаний, их осознанием и возникновением способности управлять собственными эмоциями, освоением языка эмоций, рождением культуры чувств. От качества и уровня развития этих функций зависит то, как будет проходить дальнейшее становление нравственной сферы личности [1, 3].

Что касается дошкольников с задержкой психического развития, то их нравственное развитие имеет ряд специфических особенностей: отношение и понимание доброго и злого носит ситуативный, конкретный характер, представления о добром и злом часто фрагментарные и не точные.

Все выше сказанное определяет актуальность исследования и позволяет сформулировать цель исследования, которая состоит в раскрытии специфических особенностей восприятия добра и зла детьми с задержкой психического развития по сравнению с дошкольниками с нормальным уровнем психического развития.

В эксперименте участвовали две группы детей: 100 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития - ЗПР (ЭГ) и 100 нормально развивающихся старших дошкольников (КГ), воспитанников дошкольных образовательных учреждений г. Санкт-Петербурга.

В ходе беседы детям с разным уровнем психического развития задавались проективные вопросы, касающиеся проявлений добра и зла в персонажах знакомых сказках. Предполагалось, что в ходе беседы, ребенок отразит тот нравственный опыт, который у него накоплен.

Заинтересованно и с удовольствием дети с разным уровнем психического развития отвечали на вопросы. Вопросы о героях сказок более понятны и близки пониманию дошкольников. Всего детьми с ЗПР было названо 13 сказочных персонажей, воплощающих, с их точки зрения, добро. Их сверстники с нормальным уровнем психического развития назвали 18 добрых сказочных героев.

Дети с задержкой психического развития охотнее называли героев современных мультфильмов, им было трудно вспомнить персонажей сказок. Самым добрым сказочным персонажем они считают Супергероя. Следует отметить, что данный персонаж вдохновляет не только мальчиков, но и девочек. В собирательный образ Супергероя входят Человек-паук и Бэтмен – смелые, сильные, готовые отразить врага и защитить людей от злых сказочных героев. Объясняя свой выбор, дети часто говорили о том, что «Супергерой защищает людей», «спасает их от врагов». Обобщенный образ наделен силой, мужеством и смелостью. Супергерой не боится трудностей и всегда побеждает злое начало.

Второе место среди добрых сказочных персонажей занимает Заяц из мультфильма «Ну, погоди!». Образ слабого и ранимого героя расположил к себе детей с ЗПР. Дошкольники характеризовали его как доброго, смелого и умеющего перехитрить Волка.

За стремление помогать своим друзьям и заботиться о них, дошкольники с ЗПР считают добрыми Буратино, Белоснежку, Кота в сапогах, Карлсона, Алладина, Микки Мауса, Шрека.

Дети с ЗПР признают доброту в качестве силы и подавления агрессии. Фигура богатыря Алеши Поповича защищающего свою землю от «плохого Тугарина змея» также оставила отпечаток в душах дошкольников с ЗПР.

О Спящей красавице вспомнили девочки. Они отмечали ее красоту и добросердечность, «если Спящая красавица проснется, то с ней проснется все королевство».

Для дошкольников с нормальным психическим развитием олицетворением доброты выступает Белоснежка. Объясняя доброту Белоснежки, они, отмечали ее преданность гномам. Второе место поделили два сказочных персонажа: девочки выбрали сказочного персонажа женского рода (Але-

нушка из сказки «Гуси лебеди»), а мальчики – сказочного героя мужского рода (Кота в сапогах). Следующая группа сказочных персонажей - Спящая красавица, Алеша Попович, Красная шапочка, Золушка, Снегурочка, Дед Мороз, Айболит - поскольку они все оказывают помощь окружающим.

Значительно реже добрыми называются следующие сказочные герои: Три поросенка, Золотая рыбка, Мальвина, Царевна лягушка, Машенька из сказки «Гуси-лебеди», Пятачок, Черепаха Тортила, Гартфилд, Боевые рейнджеры.

Таким образом, при объяснении выбора добрых сказочных персонажей дети с ЗПР перечисляли значимые для них качества: сила, смелость, мужество. Высказывания детей были сбивчивыми, короткими. Дети с ЗПР при характеристике сказочных персонажей редко использовали нравственную норму. Дошкольники с нормальным психическим развитием чаще называли героев сказок, которые приходят на помощь своим друзьям. Их объяснения были более точными и обобщенными.

Дошкольники с разным уровнем психического развития обладают достаточно широким спектром представлений о зле, сформированных с помощью сказки. Тем не менее, дети с ЗПР выделяют меньшее число злых персонажей, чем дети с нормальным психическим развитием.

Самым злым сказочным персонажем, с точки зрения детей с ЗПР, является Баба-Яга. Баба-Яга – яркий сказочный персонаж, встречается во многих сказках и противостоит именно добрым людям и добру вообще.

Самое страшное, что хотела сделать Баба-Яга, по мнению детей - это «зажарить Иванушку», «посадить его в печь». Дети эмоционально реагировали на агрессивные проявления Бабы-Яги по отношению к беззащитным героям. Характеризовали ее как «плохую», «злую старуху». Тем не менее, восприятие зла в образе Бабы-Яги в первую очередь связано с эмоциональными реакциями дошкольников с ЗПР на ее непривлекательный внешний вид.

Злым и коварным дети с ЗПР считают Змея Горыныча. Змей Горыныч – многоголовый огнедышащий дракон, представитель злого начала в русских народных сказках и былинах. Образ зла раскрывается в агрессивности Змея Горыныча, он «палит все вокруг», «ломает дома», «дышит огнем, который горит».

Третьим злым сказочным персонажем выступает Волк из мультфильма «Ну, погоди!». В мультфильме Волк изображается как мелкий хулиган, который нарушает общественный порядок и обижает слабых. Дети с ЗПР, противопоставляя веселому и ранимому Зайцу Волка, считают последнего злым, так как: «он за Зайцем гонится» и «хочет его съесть».

К злым сказочным персонажам дошкольники с ЗПР относят Мачеху из сказки «Золушка» и Злую Королеву, которые «никого не любят» и «заставляют работать». Кот из мультфильма «Чип и Дейл» «мышь ухватил, а еще кот злой, потому что у него драгоценности золотые». Злыми Черепашек-ниндзя считают за то, что «бегают, дерутся мячами».

Вампиры – мифологические существа, пьющие кровь, впечатлили некоторых детей с ЗПР. Например, выписка из протокола: «Вампиры, когда у них родились дети, они им помогали из людей выпивать кровь». Кровожадным и жестоким дети с ЗПР считают Капитана Крюка, который «злится на Питера Пэна, он отрезал ему руку». Описание злых дел Дракона, совпадает с объяснениями злых поступков Змея Горыныча: «он рушит дома и пускает огонь».

Хитрую и проворную лису, персонажа многих русских сказок дошкольники с ЗПР не обошли своим вниманием и определили как злую: «у лисички был ледяной дом, а у зайки лубяной, у зайки дом остался, а у лисицы растаял, лисица злится»

Дети с нормальным уровнем психического развития назвали больше злых сказочных персонажей, чем их сверстники с ЗПР. Самым злым сказочным героем, по мнению детей, является Карабас-Барабас. В нем дошкольники выделяют способность к психическому и физическому подавлению. Карабас-Барабас олицетворяет зло, он, по мнению детей, способен на экстремальное проявление агрессивности – убийство.

Как и дети с ЗПР, дошкольники с нормальным психическим развитием, считают злым Волка из мультфильма «Ну, погоди!». При этом чаще отмечают его намерение съесть Зайца.

Реже дети контрольной группы упоминали Бабу-Ягу. Звучали ответы, которых не было в группе детей с ЗПР. В своих объяснениях дошкольники ссылались на ее «темные дела»: «она кинула Аленушку в воду»; «хотела Иванушку в печку посадить, хотела зажарить»; «хотела девочку забрать к себе домой и в печку посадить или съесть мальчика». Звучали ответы, которых не было в группе детей с ЗПР: «Баба-Яга может любого заколдовать». В славянских сказках образ Бабы-Яги связан с колдуньей, что и прослеживается в рассуждениях дошкольников. Представления о Бабе-яге у дошкольников с нормальным уровнем психического развития шире и полнее, чем у детей с ЗПР.

Мачеху из сказки «Золушка», считают злой героиней, ее зло проявляется как физическое и психическое подавление через издевательство над близкими: «она приказывала Золушке, чтоб все было чисто, и стирала и кормила их».

В одну группу сказочных персонажей, названных дошкольниками, можно объединить Соло-

вья-разбойника, Кощея Бессмертного, Тугарина Змея, Гномов и Троллей, у которых зло проявляется в склонности к воровству и похищению. «Соловей-разбойник, он крадет, украл у князя казну»; Кощей Бессмертный «Похищал Настю»; «Тугарин Змей украл золото у богатырей»; «Гномы забирают драгоценности у кого-то».

Лешего, Дуремара и Кота Матвея дошкольники с нормальным психическим развитием сочли лживыми, а значит злыми.

К злым сказочным героям относится ведьма, которая «хотела, чтобы принцесса укололась и уснула». Известно, что в мифологических представлениях ведьмы наделяются способностью совершать зло с помощью колдовства. Возможно, именно эти проявления зла и отметили дети контрольной группы.

Большинство детей с разным уровнем психического развития считают, что злые персонажи физически подавляют добрых героев, угрожают их жизни и здоровью. Они выражают свою агрессию против добрых персонажей не только через физическое подавление, но и психически подавляя их. Однако дети с ЗПР чаще обращали внимание на эмоциональное состояние героев. Они упоминали злое, противное, безобразное выражение лица злых сказочных персонажей. Дошкольники с нормальным психическим развитием, напротив не ориентировались на внешние проявления, физические характеристики злых сказочных персонажей, чаще обращая внимание на стоящие за этим их безнравственные, злые, с точки зрения детей, поступки.

Исследование показало, что трудности, которые испытывают дети с ЗПР в реальной жизни при дифференциации добра и зла, не возникают у них при восприятии сказок. По мнению А. Гармаева, сказка дает детям образец поведения, возможность посмотреть последствия того или иного жизненного выбора человека. Во многих сказках наблюдается четкое разделение добра и зла. Герои всегда имеют явную моральную ориентацию, добрый – или злой, хороший – или плохой. Ребенок видит, что герой, совершивший зло, обязательно получает по заслугам. А тот, кто проявляет доброту, - вознаграждается [2]. Четкая дифференциация доброго и злого, заложенная в сказке, оптимизирует различение и понимание этих нравственных категорий дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью.

Следует отметить, что дошкольники с ЗПР в основном называли не персонажей литературных произведений, а героев мультипликационных фильмов. Это может косвенно свидетельствовать об особенностях социальной ситуации развития детей с задержкой психического развития, а также специфических особенностях познавательной сферы. Причины того, что представления о добрых и злых героях формируются у этой группы дошкольников большей частью на основе просмотра современных мультфильмов, с одной стороны кроются в несформированности у них читательской деятельности, познавательных интересов. С другой стороны, это выступает доказательством того, что общение с близкими людьми ребенку чаще заменяет телевизор. Кроме того, просмотр фильма оказывается для дошкольников с ЗПР намного доступнее, чем восприятие текста сказки на слух. Можно сказать, что отсутствие должного внимания со стороны взрослых к развитию нравственной сферы личности дошкольников через чтение литературных произведений приводит к тому, что дошкольники с ЗПР мало знакомы с персонажами литературных произведений.

Таким образом, сказка – это огромный потенциал, который способствует формированию нравственной сферы детей дошкольного возраста с разным уровнем психического развития. Поэтому, проводя коррекционно-развивающую работу, направленную на развитие нравственной сферы дошкольников с задержкой психического развития, целесообразно использовать сказки.

The article deals with the problem of moral development of preschoolers. The experimental findings are presented concerning specific feachers of the images of good and evil fairy tale characters in preschoolers with intellectual deficiency in comparison with the normal children of the same age.
The key words: *good fairy-tale characters, evil fairy-tale characters, fairy-tale, intellectual deficiency, moral development.*

Список литературы

1. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
2. *Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.* Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. СПб.: Златоуст, 1998.
3. *Мухина В. С.* Возрастная психология. М.: Академия, 2002.
4. *Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям. Киев, 1974.
5. *Bettelheim B.* The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales. New York, 1976.

Об авторе

Антонова Е. А. -аспирант кафедры коррекционной педагогики Российского Государственного Педагогического Университета имени А. И. Герцена, antonovaevgenija1@yandex.ru.

УДК-612.821.

СКРИНИНГОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ГИПЕРАКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.Н. Бичерова

В статье представлена актуальная и сложная проблема создания комплекса методик для диагностики детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Описаны основные симптомы проявления СДВГ у детей младшего школьного возраста, а также поведенческие особенности данных детей. Приводятся статистические данные о распространенности СДВГ в детской популяции. Подчеркивается эффективность использования для выявления гиперактивных детей комплексного подхода к диагностике. Дается классификация диагностических критериев СДВГ.

Ключевые слова: *гиперактивность, синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), гиперкинетические расстройства, симптомы гиперактивности у детей младшего школьного возраста, комплексная диагностика, скрининговое исследование.*

Описание неугомонных, невнимательных, непослушных, импульсивных детей, доставляющих взрослым множество хлопот, появилось в клинической литературе уже более века назад. Таких детей называли гиперактивными, гиперкинетическими, страдающими минимальной мозговой дисфункцией [1].

Невнимательные и непоседливые дети были всегда. Практически в каждом школьном классе есть один или несколько таких детей. Они обладают нормальным или высоким интеллектом, но учатся плохо и мешают другим на уроках: много двигаются, разговаривают, отвлекаются, перебивают учителя.

Лишь в 1980 году психиатры заговорили о том, что такое поведение - признак неврологического расстройства, которое назвали "синдром гиперактивности с дефицитом внимания " [9]. Его стали активно изучать, искать причины и предлагать способы лечения.

Если в прошлые годы таких детей, ни на секунду не сидящих на месте было один – два, то сейчас их насчитывают десятки. Многие педагоги оценивают поведение таких детей как пороки воспитания. Но от собственной неуравновешенности эти дети в немалой степени страдают и сами.

Но самое серьезное в этой проблеме то, что происходит с этими детьми. Не имея успехов в учебе, получая бесконечные выговоры и замечания за свое поведение, эти ребята начинают считать самих себя никчемными и неисправимыми. В этом случае у них либо опускаются руки, либо они трансформируются в психопатическую личность. Нередко все это приводит к антисоциальным поступкам.

Интерес и сложность проблемы заключается в том, что она является комплексной: медицинской, психологической и педагогической [2, с. 53].

Поскольку большинство исследователей отмечают три основных блока проявления гиперактивности: дефицит внимания, импульсивность, повышенную двигательную активность [3; 7; 10], в данном исследовании мы имели в виду под термином «гиперактивность» понятие, включающее вышеперечисленные три блока. Необходимо также отметить, что, так как этой проблемой занимаются многие специалисты (педагоги, психологи, логопеды, дефектологи) и психиатры в том числе, существуют медицинские термины, обозначающие понятие «гиперактивность», - это «синдром гиперактивности», «гиперактивность с дефицитом внимания» и «синдром дефицита внимания с гиперактивностью» (СДВГ) (Международная классификация болезней (ВОЗ, 1994).

К сожалению, у нас в стране вопросам диагностики гиперактивности отводится неоправданно мало времени. Во многих странах профилактику синдрома гиперактивности рассматривают как эффективное средство в борьбе с подростковой преступностью. Вместе с тем, еще в 1910 году на третьем съезде российских психиатров В.М.Бехтерев отмечал в своем докладе о нервно-психическом здоровье населения, что в России отсутствуют данные о распространении психоневрологической патологии среди детей. В 1930 году в Москве впервые подсчитали, что из детей, обратившихся за психоневрологической помощью, более половины имеют пограничные состояния. А в 1940 году медики отмечали, что на первом месте по распространению у детей среди психоневрологических расстройств стоит СДВГ [6].

Сейчас в развитых странах СДВГ регистрируется у 24-40% школьников. Однако в России до сих пор отсутствуют эпидемиологические данные о распространенности гиперактивности среди школьников. Тем важнее появившиеся за последнее десятилетие работы, посвященные диагностике и лечению синдрома гиперактивности с дефицитом внимания (например, работы профессора доктора медицинских наук Кучмы В.Р., профессора доктора медицинских наук Шевченко Ю.С., доктора биологических наук, сотрудника Института мозга человека РАН Кропотова Ю.Д и др.) [6].

В последнее время вследствие широкой распространенности синдром гиперактивности с дефицитом внимания является объектом исследования специалистов в области медицины, психологии и педагогики.

Данные о распространенности гиперкинетичесих расстройств варьируют в широких пределах.

Так, например, в США гиперактивных детей – 4-20%, Великобритании – 1-3%, Италии – 3-10%, в Китае – 1-13%, Австралии – 7-10%, России – 4-18%. В настоящее время в Германии более полумиллиона детей страдают синдромом гиперактивности с дефицитом внимания, причем мальчиков среди них в 9 раз больше, чем девочек. Это может быть связано с тем, что девочки менее шумные и заметные, и поэтому реже привлекают внимание специалистов. В результате этого число девочек с данным расстройством может сильно недооцениваться [9].

Синдрому гиперактивности сопутствуют запаздывание процессов созревания высших психических функций и, как следствие, специфические трудности обучения. У детей с СДВГ проявляются трудности планирования и организации сложных видов деятельности. Большинству из них присущи слабая психоэмоциональная устойчивость при неудачах, низкая самооценка, упрямство, лживость, вспыльчивость, агрессивность, неуверенность в себе и проблемы в коммуникациях. Подросткам с гиперактивностью свойственно отрицание авторитетов, незрелое и безответственное поведение, нарушение семейных и общественных правил. Они не могут поддерживать определенную поведенческую реакцию на протяжении длительного времени. Для них характерно деструктивное, оппозиционно вызывающее, а иногда и разрушительное поведение. Из-за непонимания со стороны окружающих у гиперактивного ребенка формируется трудно исправляемая агрессивная модель защитного поведения [8].

Следует отметить, что синдром гиперактивности наблюдается как у детей, так и у взрослых. В последние годы доказана его генетическая природа.

Проявления СДВГ с возрастом могут меняться. Если в раннем детстве отмечается незрелость двигательных и психических функций, то в подростковом возрасте проявляются нарушения адаптационных механизмов, что может стать причиной правонарушений. Известно, что у гиперактивных детей рано развивается тяга к алкоголю и наркотическим веществам. В связи с этим данная патология представляет серьезную социальную проблему. Для профилактики подростковой преступности, алкоголизма, наркомании необходимо своевременно выявлять и корректировать развитие детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

Неадекватность поведения, социальная дезадаптация, личностные расстройства могут стать причиной неудач и во взрослой жизни. Гиперактивные люди суетливы, нетерпеливы, непоследовательны, импульсивны, вспыльчивы, им трудно сосредоточиться на предмете деятельности. У них часто меняется настроение. Трудность планирования деятельности и неорганизованность мешают им в продвижении по службе, в устройстве семейной жизни. Проявления СДВГ сильной степени выраженности могут в более зрелом возрасте смениться рядом аффективных и личностных расстройств. В то же время своевременная медицинская и психологическая помощь позволяет компенсировать этот недостаток.

При диагностике СДВГ мы учитывали, что всем детям свойственна более высокая по сравнению со взрослыми двигательная активность. Но в то же время, одно из проявлений синдрома гиперактивности – гиперподвижность, следует разграничивать с нормальной, свойственной многим детям высокой двигательной активностью. Необходимо иметь в виду возможность проявления индивидуальных особенностей темперамента, а также то, что функции внимания и самоконтроля у детей находятся в процессе естественного развития. У младших школьников объем внимания в 2-3 раза меньше, чем у взрослых. Полное внимание на уроке и при обследовании дети могут сохранять не более 12-15 минут. В других случаях особенности поведения, в том числе нарушение внимания и чрезмерная двигательная активность, могут оказаться реакцией ребенка на психическую травму, например, на кризисную ситуацию в семье, развод родителей, плохое отношение к нему, определение его в несоответствующий класс школы, конфликт с учителем или родителями [5]. Также мы имели в виду, что синдром гиперактивности настолько часто встречается на фоне задержки психического развития, что не диагностируется как самостоятельная патология.

Для изучения распространенности гиперкинетических расстройств в школьной популяции, их синдромальной принадлежности и динамических особенностей школьной дезадаптации, обусловленной этой патологией, нами была разработана трехступенчатая комплексная методика, первый этап которой состоял в выявлении с помощью специальных диагностических процедур детей с вышеперечисленными симптомами СДВГ (с участием родителей и учителей обследуемых детей); второй – уточнение особенностей развития при помощи анамнестических анкет, заполняемых родителями; третий – выявление непосредственно у самих детей особенностей поведения, внимания и сенсорно-перцептивных процессов.

Выявление гиперактивных детей проводилось в соответствии с диагностическими критериями синдрома гиперактивности (выявлялись наличные симптомы гиперактивности, характерные для детей младшего школьного возраста). Хотя, необходимо отметить, что симптоматика почти всегда появляется до 7 лет, обычно в 4 года. Средний возраст при обращении к врачу – 8-10 лет: в этом воз-

расте учеба и работа по дому начинают требовать от ребенка самостоятельности, целеустремленности и сосредоточенности. Детям более раннего возраста диагноз при первом обращении обычно не ставят, а ждут несколько месяцев, в течение которых симптомы должны сохраняться. Это позволяет избежать диагностических ошибок: так, преходящее нарушение внимания может быть реакцией, например, на ссору или развод родителей [4].

Таким образом, при выявлении гиперактивных детей изучались следующие особенности ребенка (в соответствии с тремя основными блоками проявления гиперактивности, о которых говорилось выше).

Нарушения внимания: 1) неспособность сохранять внимание: ребенок не может выполнить задание до конца, несобран при его выполнении; 2) снижение избирательного внимания, неспособность надолго сосредоточиться на предмете; 3) частые забывания того, что нужно сделать; 4) повышенная отвлекаемость, повышенная возбудимость: дети суетливы, неусидчивы, часто переключаются с одного занятия на другое; 5) еще большее снижение внимания в непривычных ситуациях, когда необходимо действовать самостоятельно. Учителя и родители жалуются, что ребенок нигде не проявляет упорства - ни в учебе, ни в играх. Некоторые дети не могут досмотреть до конца любимую телепередачу, даже если она длится всего полчаса.

Импульсивность может проявляться: 1) неряшливым выполнением школьных заданий, несмотря на усилия все делать правильно; 2) частыми выкриками с места и другими шумными выходками во время уроков; 3) «влезаниями» в разговор или работу других детей; 4) неспособностью ждать своей очереди в играх, во время занятий и т. д.; 5) частыми драками с другими детьми (причина - не дурные намерения или жестокость, а неумение проигрывать). Однако надо помнить, что с возрастом проявления импульсивности могут меняться; в начальных классах - излишняя активность в отстаивании собственных интересов, невзирая на требования учителя (при том, что противоречия между учеником и учителем вполне естественны), крайняя нетерпеливость; в старшем детском и подростковом возрасте - хулиганские выходки и асоциальное поведение (кражи, употребление наркотиков, беспорядочные половые связи). Чем ребенок старше, тем импульсивность выраженнее и заметнее для окружающих.

Чрезмерная двигательная подвижность: в дошкольном и раннем школьном возрасте гиперактивные дети непрерывно или импульсивно бегают, ползают, карабкаются. В старшем детском и подростковом возрасте они неусидчивы, постоянно вскакивают и опять садятся, суетливы. Двигательная активность и качественно, и количественно отличается от возрастной нормы. Здесь важно отметить, что с возрастом повышенная двигательная подвижность часто уменьшается, иногда исчезая вовсе, хотя другие симптомы могут оставаться.

Данные критерии гиперактивности являлись основыми для вывления детей с этой проблемой. Однако следует сказать, что, по мнению многих авторов (Шевченко Ю.С., Заваденко Н.Н., Кэмпбелла Р. и др.), существуют дополнительные признаки, указывающие на проявления гиперкинетического расстройства (данное обстоятельство мы учитывали при проведении исследования): нарушения координации (это могут быть нарушения тонких движений - завязывание шнурков, пользование ножницами, раскрашивание, письмо; равновесия - детям трудно кататься на роликовой доске и двухколесном велосипеде; зрительно-пространственной координации - неспособность к спортивным играм, особенно с мячом. Эмоциональные нарушения при синдроме гиперактивности (эмоциональное развитие ребенка, как правило, запаздывает, что проявляется неуравновешенностью, вспыльчивостью, нетерпимостью к неудачам). Отношения с окружающими (как правило, нарушены отношения и со сверстниками, и со взрослыми; в психическом развитии дети с синдромом гиперактивности отстают от сверстников, но стремятся руководить, поэтому у них мало друзей).

Были обследованы учащиеся 2-4 классов (дети 8-10 лет) из 5 общеобразовательных школ г. Брянска. Общее количество детей в названных школьных параллелях - 471.

В результате проведенного исследования выявлено 108 детей (81 мальчиков и 27 девочек) с чрезмерной двигательной активностью, неусидчивостью и отвлекаемостью, то есть эти расстройства отмечены у 23% учащихся младших классов. 19 учителей (более 28 %) отметили у 45 % детей с двигательной гиперактивностью трудности в обучении, у остальных (55 %) детей с повышенной двигательной активностью не обнаружили явных затруднений в учебе, а их особенности поведения (неусидчивость, отвлекаемость, говорливость, стремление к смене впечатлений и т.п.) корректировались учителем в классе, особенно при возможности индивидуального подхода. 19 % всех опрошенных родителей отметили у своих детей такие особенности, как: неуправляемость, импульсивность, чрезмерную подвижность и невнимательность. С данными родителями было проведено уточняющее исследование, которое показало, что 33 % родителей отмечают у своих детей выраженные проявления гиперактивности, 49% родителей - некоторые признаки гиперактивности, в частности, двигательную активность - 16% родителей, дефицит внимания - 24%, импульсивность - 9 %. Причем, отмечаются

недостатки развития эмоционально-волевой сферы ребенка в силу неэффективного родительского взаимодействия с ним.

Таким образом, скрининговое исследование учащихся младших классов показало высокую распространенность гиперактивности в детской популяции, преобладание у мальчиков; значительную опасность развития школьной дезадаптации у гиперактивных детей, большую синдромальную неоднородность состояний, характеризующихся чрезмерной двигательной активностью, импульсивностью и невнимательностью; а также необходимость применения в этих случаях индивидуального комплексного психолого-педагогического, а зачастую и лечебного, коррекционного подхода.

In article it is presented actual and a challenge of creation of a complex of techniques for diagnostics of children with a syndrome of deficiency of attention and hyperactivity. The basic symptoms of display of hyperactivity at children of younger school age, and also behavioural features of given children are described. The statistical data about prevalence a syndrome of deficiency of attention and hyperactivity in children's population is cited. Efficiency of use for revealing hyperactive children of the complex approach to diagnostics is underlined. Classification of diagnostic criteria of syndrome of deficiency of attention and hyperactivity is given.
The key words: *hyperactivity, a syndrome of deficiency of attention with hyperactivity, hyperkinetic frustration, symptoms of hyperactivity at children of younger school age, complex diagnostics, screening research.*

Список литературы

1. Бадалян Л.О., Заваденко Н.Н., Успенская Т.Ю. Синдромы дефицита внимания у детей // Обозрение психиат. мед. психол. им. В.М. Бехтерева. СПб., 1993, №3. С. 74-90.
2. Грибанов А.В., Волокитина Т.В., Гусева Е.А., Подоплекин Д.Н. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей. М.: Академический Проект, 2004. 176 с. (Руководство практического психолога).
3. Заваденко Н.Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. М.: Школа-Пресс, 2000. 112 с.
4. Заваденко Н.Н. Клинико-психологическое исследование школьной дезадаптации: ее основные причины и подходы к диагностике // Неврологический журнал. 1998, Т.3, №6. С.13-17.
5. Заваденко Н.Н. Факторы риска для формирования дефицита внимания и гиперактивности у детей // Мир психологии. 2000, №1.
6. Кропотов Ю.Д., Чутко Л.С., Яковенко В.А. и др. Применение транскраниальной микрополяризации в лечениии синдрома нарушения внимания с гиперактивностью у детей и подростков // Журнал неврологии и психиатрии. 2002, № 5.
7. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. СПб.: ООО Изд-во «Речь», 2001. 190 с.
8. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002.
9. Сиротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. М.: ТЦ Сфера, 2002. 128 с.
10. Шевченко Ю.С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом: Практическое руководство для врачей и психологов. М., 1997.

Об авторе

Бичерова Е.Н. - кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и профессиональной психологии Социально-экономического института Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, bic-elena@ya.ru.

УДК 159.923:316.37

ГРАЖДАНСКАЯ АКТИВНОСТЬ И ПАТРИОТИЗМ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

А.Н. Бражникова

В результате теоретико-эмпирического исследования показано, что гражданская активность и патриотизм, во взаимосвязи и взаимообусловленности выступают не только как важные качества в характеристике личности, но и как существенные составляющие социально-психологческого состояния современного общества. Описаны результаты эмпирического исследования, свидетельствующие о безразличии и недоверии современной молодежи к представителям власти, политическим партиям, и о пассивности, инддифферентоности, инфантильности самих молодых людей.
Ключевые слова: *гражданская активность, патриотизм, любовь к Родине, молодежь, современное общество.*

Социально-экономические, политические, условия жизни, «моральная деградация» в нашей стране, существенно сказываются на социально-психологическом состоянии личности и общества в

целом. Современная социальная действительность требует огромной работы государства, общества и каждого человека по восстановлению социально-правовой справедливости, нравственности, повышения благополучия российского общества.

Существенным фактором в определении и росте субъективных возможностей человека в преобразовании им действительности и самого себя являются гражданская активность и патриотизм. Данные феномены изучается в различных гуманитарных науках, в различных аспектах и направлениях. Выступая одними из важнейших характеристик человека как личности и как гражданина, гражданская активность и патриотизм являются предметом исследования и психологии. И здесь мы полностью согласны с В. А. Сухомлинским, который считал, что «гражданская активность - это сложное социально-психологическое явление, в котором органически сочетаются интеллектуальный, эмоциональный, волевой и практический аспекты жизнедеятельности человека как создателя материальных и духовных ценностей общества» [4,с. 105.].

Под гражданской активностью мы будем понимать «способность мыслить и действовать во имя глубинных объективных интересов государства и общества, укрепления авторитета закона, защиты чести и достоинства сограждан, утверждения общечеловеческих ценностей и норм цивилизованного бытия» [1, с.45]. В свою очередь, готовность и способность личности к созидательному преобразованию действительности, полноценной самореализации себя в обществе и государстве возможны лишь при наличии любви к Родине.

Любовь к Родине тесно связано с понятием «патриотизм». Появляясь в первую очередь как эмоционально-возвышенное отношение к Отечеству, патриотизм выступает в качестве важнейшей составляющей национального достоинства человека как личности и как гражданина, является действенной побудительной силой и реализуется в ее деятельности на благо своей Родины. Патриотизм, по мнению В.И Лутовинова, наполняет смыслом жизнь и деятельность людей, помогает им объединиться во имя служения Отечеству [3,с. 57-58]. Патриотизм, убежден В.И. Лесняк, охватывает чувство ответственности за свою судьбу, судьбу своих близких и своего народа, представляет собой нравственную основу жизнедеятельности государства и возобновляемый ресурс развития общества [2, с.110].

Таким образом, следует говорить о социально – политическом, правовом аспекте гражданской активности и нравственно-эмоциональной основе патриотизма, которые во взаимосвязи и взаимообусловленности выступают не только как важные качества в характеристике личности, но и как существенные составляющие социально-психологческого состояния общества.

В переломные эпохи, когда происходит переоценка ценностей, изменяются социальное положение, ориентиры и интересы всех социальных слоев и групп, особенно важным становится исследование гражданской активности и патриотизма той социальной группы, которая является одной из наиболее активных и перспективных субъектов современного общества - молодежи. Молодежь как социально-демографическая группа общества, выделяемая на основе совокупности характеристик, особенностей социального положения и обусловленных теми или другими социально психологическими свойствами, которые определяются уровнем социально-экономического, политического развития, особенностями социализации и нравственного состояния в российском обществе, имеет ряд особенностей, вытекающих, прежде всего из ее объективной сущности. В силу своих особенностей молодые люди наиболее остро чувствует положительное и отрицательное современного общества, являются своеобразным датчиком по выявлению как плохого, так и хорошего.

Для исследования гражданской активности и патриотизма нами была разработана специальная анкета, состоящая из 6 вопросов. Ответы на вопросы предусмотрены в свободной форме, что предусматривает более полный и творческий подход к интерпретации данных в определении гражданской активности и патриотизма молодых людей.

В исследовании приняли участие 300 человек, из них 100 студентов вузов, 100 - колледжей и 100 учащихся профессиональных училищ г. Брянска в возрасте от 18 до 20 лет.

Гражданская активность требует в первую очередь выражения гражданской позиции, а именно отношения к государственной власти и политическим партиям. Исследованию отношения молодых людей к государственной власти и политическим партиям направлены вопросы: *№1. Как вы относитесь к государственной власти (с уважением, недоверием, пренебрежением, безразлично и т.д.) и почему? и №2 Как вы относитесь к политическим партиями почему?*

Ответы на вопрос: Как вы относитесь к государственной власти (с уважением, недоверием, пренебрежением, безразлично и т.д.) и почему? показали, что большинство молодых людей исследуемой выборки (31%) безразлично относятся к государственной власти, поскольку не интересуются политикой. Причем значительных различий в показателях между испытуемыми разных профессиональных учебных заведений не наблюдается. В свою очередь 24% респондентов, а именно 23% сту-

дентов вузов, 28% студентов колледжей и 20% учащихся профессиональных училищ не доверяют существующей власти, мотивируя это тем, что представители гражданской власти *«постоянно обманывают», «много говорят, но мало делают», а так же «нет справедливости», «много неясностей и несоответствий»* и т.д… Пренебрежение или просто негатив к гражданской власти испытывают 15% респондентов исследуемой выборки. Среди них 19% студентов вузов, 13% студентов колледжей и 14% учащихся профессиональных училищ. Доминируют такие мотивы как *«не реализовано то, что надо народу, не вижу полезных и продуктивных действий, не устраивает их деятельность, обманывают народ или же «внизу власть тьмы, вверху – тьма власти»*. С уважением относятся к гражданской власти 24% респондентов, а именно 22% студентов вузов, 25% студентов колледжей и 24% учащихся профессиональных училищ, поскольку государственная власть, на их взгляд, *«заботится о людях, одобряют ее идеи, есть право выбора, иногда она поступает правильно»*. Следует обратить внимание на то, что 54% % студентов вузов, 76% студентов колледжей и 84% учащихся профессиональных училищ не смогли объяснить как позитивное, так и негативное отношение к государственной власти. Это может свидетельствовать как о несформированности субъективных представлений молодых людей о деятельности государственной власти и об отчуждении власти от человека в нашей стране, так и пассивности, инддифферентоности, инфантильности самих респондентов.

Что касается отношения к политическим партиям, здесь также наблюдается значительные разногласия. Большинство молодых людей исследуемой выборки (33%) безразлично относятся к политическим партиям. Это 46% студентов вузов, 35% студентов колледжей и 32% учащихся профессиональных училищ, поскольку не интересуются политикой. Не доверяют политическим партиям, 21% респондентов, а именно 11% студентов вузов, 30% студентов колледжей и 23% учащихся профессиональных училищ мотивируя это тем, что *«большинство программ не воплощались в жизнь, много говорят, ничего не делают для страны, только для себя»*. Пренебрежительно относятся к политическим партиям 15% респондентов исследуемой выборки. Среди них 13% студентов вузов, 17% студентов колледжей и 15% учащихся профессиональных училищ. Основные мотивы: *«никто не учитывает мнение народа, защищают интересы скорее власти, чем народа, там все куплено, они стараются повысить свой жизненный уровень, не исполняют обещанного, врут»*. С уважением относятся к политическим партиям 18% респондентов, а именно 19% студентов вузов, 17% студентов колледжей и 18% учащихся профессиональных училищ, мотивируя это тем, что *«партии, делают нашу жизнь лучше, любой может высказать свое мнение»*. Положительно относятся к некоторым политическим партиям, которые, на их взгляд, выполняет свои обещания 4% студентов вузов, 1% студентов колледжей и 1% учащихся профессиональных училищ. Не определились в своем отношении к политическим партиям 7% студентов вузов и 18% учащихся профессиональных училищ. По всей выборке это составило 6 % испытуемых. Не смогли объяснить свое как позитивное, так и негативное отношение к политическим партиям 24% % студентов вузов , 51% студентов колледжей и 64% профессиональных училищ. Невозможность мотивировать свое отношение к политическим партиям, указывает на наш взгляд на отсутствие политической грамотности, гражданскую пассивность, и инфантильность молодых людей.

Основной формой проявления гражданской активности является участие в голосовании на выборах. Анализ ответов на вопрос: *Принимаете ли вы участие в выборах и почему?* показал, что немного более половины (53%) респондентов, а именно 55% студентов вузов, 52% студентов колледжей и 53% учащихся профессиональных училищ обладая чувством гражданской ответственности, проявляют гражданскую активность и выражают свою гражданскую позицию посредством голосования в выборах. В свою очередь, 7% испытуемых из них 5% студентов вузов, 8% студентов колледжей и 10% учащихся профессиональных училищ, выражая свою гражданскую позицию, ситуативным участием в голосовании, пытаются участвовать в жизни страны. Значительная часть выборки 45% студентов вузов, 48% студентов колледжей и 47% учащихся профессиональных училищ не принимают участие в голосовании на выборах. Эти молодые люди или не верят в честность и справедливость современной избирательной системы или же демонстрируют отстраненную позицию к участию в политической жизни общества, мотивируя это тем, что *«бесполезно, результаты известны заранее» «не вижу смысла»*, или же *«не интересно», «не хочу, нет желания»*.

Одно из наиболее глубоких чувств, закрепленных веками и тысячелетиями, выражающих нравственно-эмоциональное отношение к своей Родине характеризуется понятием «патриотизм». Идеи патриотизма преломляются в личностном опыте каждого человека, отражаются в его нравственном облике и чувствах, воплощаться в делах. Исследованию понимания сущности и назначения патриотизма молодыми людьми явились ответы на вопросы: *Что значит быть патриотом своей Родины? Считаете ли вы себя патриотом Родины и почему? Готовы ли вы, если возникнет необходимость, отдать жизнь за Родину?*

Анализ ответов на вопрос: *Что значит быть патриотом своей Родины?* показал, что 92% молодых людей исследуемой выборки (93%студентов вузов, 92% студентов колледжей и 89% учащихся профессиональных училищ), в понятие «быть патриотом своей Родины», включают прежде всего, «*искреннюю любовь и гордость за свою Родину, готовность защищать свою страну, служить ей, беречь, быть верным и преданным стране, отдавать все и не требовать ничего в замен и т. д.*». Основной акцент делается на нравственно-психологическом аспекте отношения к своей стране, поскольку предусматривает любовь и ответственность. Затруднились ответить на данный вопрос 7% студентов вузов, 6% студентов колледжей 11% учащихся профессиональных училищ. Это 8% исследуемой выборки, показавших несформированность представлений о патриотизме и низком уровне осознания идей патриотизма.

Определению собственного патриотизма и аргументации признания/непризнания себя патриотом Родины, послужили ответы на вопрос: *Считаете ли вы себя патриотом Родины и почему?*

Полученные данные показали, что большинство молодых людей 69% исследуемой выборки, а именно 72% студентов вузов, 69% студентов колледжей и 67% учащихся профессиональных училищ, считают себя патриотами своей Робины, поскольку «*независимо ни от чего любят и уважают свою страну, верны своей стране и готовы ее защитить*». Это свидетельствует о глубочайшем, искреннем почитании своей страны. Не считают себя патриотами Родины 18% исследуемой выборки, а именно 18% студентов Брянского государственного университета, 17% студентов колледжей и 18% учащихся профессиональных училищ, поскольку «*ищут, где выгоднее, не станут жертвовать собой ради своей Родины, не видят в этом смысла или не любят власть*». Не уверены, не всегда, считают себя патриотами своей страны 7% исследуемой выборки, а именно 7% студентов вузов, 10% студентов колледжей и 3% учащихся профессиональных училищ, мотивируя это тем, что «*не станут жертвовать собой ради своей Родины*», *или «бывали моменты, когда не хотелось тут жить*». Не смогли ответить на поставленный вопрос 6% исследуемой выборки, а именно 3% студентов вузов, 4% студентов колледжей и 12% учащихся профессиональных училищ. Не смогли аргументировать, свои ответы на вопрос: 42% студентов вузов, 68% студентов колледжей и 69% учащихся профессиональных училищ. Это достаточно большой процент испытуемых, с несформировавшимся когнитивным и мотивационным аспектом патриотизма.

Одним из показателей глубокой верности и преданность стране, выступает способность отдать в случае необходимости свою жизнь за Родину. Ответы на вопрос: *Готовы ли вы, если возникнет необходимость, отдать жизнь за Родину?* показали, что 43% молодых людей, а именно 45% студентов вузов, 39% студентов колледжей и 45 % учащихся профессиональных училищ, готовы отдать свою жизнь за Родину, если возникнет такая необходимость. Более трети молодых людей (38%) испытуемой выборки (36% студентов вузов, 50% студентов колледжей и 27 % учащихся профессиональных училищ), не готовы отдать свою жизнь за Родину. Не смогли ответить на данный вопрос 15% исследуемой выборки, а именно 14% студентов вузов, 7% студентов колледжей и 26 % учащихся профессиональных училищ. В свою очередь, не всегда, в зависимости от ситуации, готовы отдать жизнь за Родину 5% студентов вузов, 4% студентов колледжей и 2 % учащихся профессиональных училищ. Таким образом, в целом полученные данные позволяют говорить о том, что эмоционально-возвышенное отношение, к своей Родине выражающееся в мужестве, героизме, готовности отдать жизнь за свою Родину не утратило значимости у значительной части молодых людей исследуемой выборки.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о безразличии и недоверии современной молодежи к представителям власти и политическим партиям, деятельность которых, по мнению респондентов, направлена не на улучшение благосостояния страны, а на удовлетворение своих личных интересов с одной стороны и о пассивности, инддифферентоности, инфантильности самих молодых людей с другой. Несмотря на продолжающуюся непопулярность и отчуждение власти от человека в нашей стране, большинство молодых людей характеризуются эмоционально-возвышенным отношениям к своей Родине и готовы отдать за нее свою жизнь. Невозможность выразить и мотивировать свое отношение к государственной власти и политическим партиям их деятельности, отсутствие политической грамотности, низкий уровень осознания идей патриотизма, значительной части респондентов, свидетельствуют о несформированности когнитивного и мотивационного аспектов гражданской активности и патриотизма значительной части молодых людей.

Социально-экономические, политические, условия жизни, «моральная деградация» в нашей стране, существенно сказываются на социально-психологческом состоянии каждого человека и общества в целом. Современная социальная действительность требует огромной работы государства, общества и каждого человека по восстановлению социально-правовой справедливости, нравственности, повышения благополучия российского общества. Существенным фактором в определении и росте

субъективных возможностей человека в преобразовании им действительности и самого себя являются гражданская активность и патриотизм, которые во взаимосвязи и взаимообусловленности выступают не только как важные качества в характеристике личности, но и как существенные составляющие социально-психологческого состояния современного общества.

Полученные в ходе исследования данные позволяют говорить о безразличии и недоверии современной молодежи к представителям власти и политическим партиям и о пассивности, инддифферентоности, инфантильности самих молодых людей. Несмотря на продолжающуюся непопулярность и отчуждение власти от человека в нашей стране, большинство молодых людей характеризуются эмоционально-возвышенным отношениям к своей Родине и готовы отдать за нее свою жизнь. Несформированность когнитивного и мотивационного аспектов гражданской активности и патриотизма, низкий уровень осознания идей патриотизма значительной части молодых людей, характеризуются весьма выраженной односторонностью, недостаточной обращенностью к явлениям и процессам, происходящем в обществе.

Современная действительность существенно сказывается на социально-психологческом состоянии современного общества, своеобразным датчиком, которого выступает молодежь. В этой связи, возникает необходимость, консолидации общества и власти, по созданию качественно новых условий для совершенствования гражданской активности и патриотизма в нашей стране.

As a result of the theoretical and empirical research it is stated that civic activity and patriotism, which are mutually interdependent and interconnected concepts, are not only important for characterizing a personality but they are also essential components of a psychological and social condition of the modern society. The results of the empirical research indicate the indifference and distrust of the modern youth to the government and political parties on the one hand, and indifference, passivity, infantilism of young people themselves on the other hand.
The key words: *civic activity, patriotism, love to the motherland, the youth, modern society.*

Список литературы

1. Виноградов Ю. А. Гражданское движение в условиях перестройки: Дис. канд. полит. наук/ Ю. А.Виноградов, М., 1991.
2. Лесняк В.И. Патриотическое воспитание: проблемы и пути их решения. /Педагогика 2006 №5. с.110
3. Лутовинов В.И. Гражданско-патриотическое воспитание сегодня. Педагогика 2006 №5. с.57-58.
4. Сухомлинский В.А. Воспитание гражданина/ В.А Сухомлинский //Воспитание школьников. 1996.№1. С. 105.

Об авторе

Бражникова А. Н.-кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Брянского государственного университета, anb5262@mail.ru.

УДК 159.922; 159.922.1; 159.9: 316.356.2

МАСКУЛИННОСТЬ – ФЕМИНИННОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТИ СЕМЬИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Р.К. Карнеев, С.В. Мерзлякова

Представленные в статье результаты исследования доказывают, что гендер является значимым фактором становления и развития семейных ценностей в молодежной среде. При оценке связи ценности семьи в зависимости от степени выраженности маскулинно - фемининных составляющих психологического пола у юношей и девушек наблюдаются специфические особенности. Семейные ценности являются приоритетными для юношей с выраженной маскулинной доминантой, в то время как высокие фемининные показатели соответствуют низкой значимости изучаемых ценностей. Ценность семейных отношений является более важной для девушек андрогинного типа по сравнению с теми, для которых свойственна выраженность маскулинных или фемининнных качеств личности.
Ключевые слова: *ценность, семья, маскулинность, фемининность, андрогинность, молодежь.*

Постановка проблемы

В результате масштабных трансформаций, которым подверглось современное российское общество на политическом, экономическом и культурном уровне, в настоящее время глубокий кризис переживает институт семьи и брака. Переоценка традиционных ценностей, их кризис более всего проявляется в сознании подростков и юношества. Все чаще предпочтение отдается внесемейному образу жизни, без дополнительных обязательств и необходимостью выполнения функций, требую-

щих определенной ответственности. Создание семьи сдвигается на более поздний возраст, так как на более ранних возрастных этапах решаются проблемы профессионального самоопределения, карьеры, материального обеспечения.

На рубеже XIX-XX столетий «кризис российской семьи» обострил проблему подготовки молодых людей к семейной жизни, отмечает С.Ю. Девятых [2]. Вопросам полового воспитания посвящены работы В.Н. Жука «Мать и дитя. Гигиена в общедоступном изложении» (1881), К.В. Сидоровича «Дети и половой вопрос» (1909), П. П. Блонского «Введение в дошкольное воспитание» (1915), О.Б. Фельцмана «Нервные дети. Очерк психологии детского возраста для воспитателей» (1916) и др. Авторы указывали, что половое воспитание осуществляется не только в семье, но также является функцией учебных заведений. При этом важна правильная организация учебной и внешкольной деятельности учащегося. Кроме того, половое воспитание предполагает не только информирование о гигиене пола, но и воспитание морально-нравственных качеств личности, подготовку молодежи к будущей семейной жизни.

В СССР проблему воспитанию будущего семьянина пытались решить на общегосударственном уровне путем введения «родительского всеобуча» и «родительских университетов». В 70-е годы в практике Павлышской средней школы по инициативе директора В. А. Сухомлинского был введен курс «Культура взаимоотношений в семье». Педагог считал, что в этом вопросе на первом месте должна стоять проблема культуры человеческих желаний, «...к материнскому и отцовскому долгу надо готовить чуть ли не с колыбели, а воспитание хорошей матери и хорошего отца – это, по существу, решение доброй половины всех задач школы» [6]. Особого подъема работа по подготовке подрастающего поколения к семейно-родительской деятельности достигла в 1982, в результате введение в учебный план дисциплины «Этика и психология семейной жизни». Одноименную программу рекомендовал Президиум Академии педагогических наук СССР. Методологической основой курса стало марксистско-ленинское учение, которое легло в основу формирования задач учебного предмета: «вооружить юношей и девушек основами знаний о брачно-семейных отношениях; способствовать формированию у них идеала социалистической семьи, потребности в ее создании; готовности к будущему вступлению в брак; умения правильно строить внутрисемейные отношения и растить будущих детей; помочь выработке непримиримого отношения к буржуазным взглядам на семью» [7]. Следует отметить, что на курс «Этика и психология семейной жизни» отводилось 30 часов в год (1 час в неделю обучения в последнем классе), поэтому в программе было мало тем, представляющих реальный интерес для старшеклассников: как адекватно выстроить эмоционально-личностные отношения между влюбленными, супругами, детьми и родителями, как правильно выбрать супруга, как рационально организовать семейный быт, как совместить профессиональную и семейную самореализацию и пр. Кроме того, преподавание, как правило, велось неподготовленными учителями, не владеющими фундаментальными психологическими знаниями психологии семьи и семейных отношений, а руководствующимися собственным житейским опытом. Требовалась большая внеклассная работа, к которой необходимо было привлечь психологов, юристов, врачей, искусствоведов.

Социально-экономические и культурно-нравственные изменения в российском обществе на рубеже XX-XXI вв. привели к тому, что советский опыт подготовки молодежи к семье и браку оказался невостребованным. В настоящее время в России отсутствуют общественные институты, позволяющие сформировать готовность к браку и семейной жизни, развить навыки семейного самоопределения юношей и девушек. Готовность к созданию семьи является качеством личности, интегрирующем в себе, с одной стороны, принятие ценности семьи, с другой стороны, развитие специальных знаний и умений в области семейных отношений. Для оптимизации процесса формирования готовности молодежи к созданию семьи необходимо изучить особенности ценностного отношения, брачно-семейных представлений в подростковом и юношеском возрасте с учетом современных социально-экономических и политических условий, нравственно-психологических черт современной личности. Разрешение противоречия между потребностью современного российского общества в укреплении авторитета семьи в молодежной среде и необходимостью выявления психологических факторов развития семейных ценностей определяет проблему исследования.

Доказано, что детерминирующими факторами ценности семьи являются пол, возраст, личностная и эмоциональная направленность юношей и девушек [3; 4]. Мы предполагаем, что одним из факторов развития семейных ценностей является гендер.

Гендер или психологический пол – это осознаваемые и личностно принятые проявления маскулинности-феминности, некоторые черты которых могут быть как гормонально обусловленными, так и соответствующими существующим в обществе стереотипам мужественности – женственности. Если под термином пол (биологический пол) обычно понимают биологические и физиологические

различия между мужчинами и женщинами, то психологический пол относится к поведению и паттернам деятельности, считающимися общепринятыми для мужчин, либо для женщин в контексте данного общества или культуры [1; 5].

Анализ научной литературы показал, что маскулинность – фемининность долгое время рассматривались как дихотомичные, взаимоисключающие друг друга понятия (А. Адлер, А. Барнетт, О. Вейнингер, Ж. Пиаже, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Юнг и другие.) Так проявлением маскулинных качеств являются активность, агрессивность, решительность, стремление к соревнованию и достижению, уверенность в себе, властность, способность к творческой деятельности, рассудочность. Для фемининных качеств характерны слабость, беззащитность, пассивность, нерешительность, зависимое поведение, конформность, отсутствие логического мышления и устремления к достижению. В настоящее время наблюдается смена приоритетов, многие современные исследователи (Е.П. Ильин, И.С. Кон, Н.П. Фетискин, И. Г. Малкина-Пых, С. Бэм, Ш. Берн и др.) считают, что происходит ломка эталонов маскулинности и фемининности, а именно согласованное, взаимодополнительное развитие в личности мужского и женского начал.

В русле изучаемой нами проблемы интересной представляется концепция С. Бэм. Автор сформулировала свою гипотезу о существовании трех типов людей с различной гендерной идентичностью: с преобладанием фемининных характеристик, с преобладанием маскулинных характеристик и андрогинных, то есть тех, у кого наблюдается баланс маскулинных и фемининных характеристик. С. Бэм и ее коллеги в противоположность взгляду о том, что мужчины и женщины, чтобы быть приспособленными в жизни, должны иметь традиционно установленные соответствующие полу характеристики, показали малую адаптивность индивидов, обладающих только такими характеристиками, наиболее приспособленным к жизни оказался андрогинный тип личности, имеющий черты того и другого пола.

Соотношение в структуре личности маскулинно - фемининных качеств оказывает различное психологическое влияние, которое непосредственно отражается на поведении индивида, обеспечивает подкрепление тех или иных ценностей, выступающих в качестве целей жизни и основных средств их достижения.

Цель и задачи исследования

Целью данного исследования является установление связи между степенью соотношения в структуре личности маскулинно – фемининных качеств и ценностью семьи у юношей и девушек. В связи с этим выдвинута гипотеза о том, что развитие ценности семьи происходит под влиянием системы различных психологических факторов, одним из них является маскулинность – фемининность личности.

Для достижения поставленной цели, проверки выдвинутой гипотезы нами были намечены и решались следующие задачи.

1. Выяснить процентное соотношение студентов маскулинного, андрогинного и фемининного типов личности.
2. Для определения влияния фактора маскулинность – фемининность личности на развитие ценности семьи современной молодежи построить регрессионную зависимость между указанными признаками.
3. Выявить особенности связи ценности семьи с маскулинно-фемининными составляющими психологического пола у юношей и девушек.

В исследовании приняли участие 223 студента I–III курсов очного отделения Астраханского государственного университета, Брянского государственного университета и филиала Российского государственного гуманитарного университета в г. Астрахани. Из них 102 юноши и 121 девушка.

Методы и методики исследования

Учитывая изложенные теоретические положения, для достижения цели исследования обоснованным представляется применение следующих диагностических методик: методика «Психологический пол» С. Бэм, опросник «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой.

Применение методики С. Бэм позволяет определить психологический пол индивида и степень маскулинности, андрогинности и фемининности личности.

Опросник Е.Б. Фанталовой ««Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» позволяет определить структурно-содержательные характеристики системы ценностных ориентаций юношей и девушек. С помощью указанной методики мы установили значимость ценности «счастливая семейная жизнь».

Для проведения аналитического этапа мы использовали математико-статистические методы, которые позволили нам установить достоверность результатов исследования. Все расчеты выполнялись с помощью компьютерной программы SPSS 18. В анализ включались описательные статистики,

критерий Колмогорова-Смирнова для одной выборки, критерий Ливена, однофакторный дисперсионный анализ, критерий Краскела – Уоллеса, регрессионный анализ.

Результаты исследования

На первом этапе испытуемые были опрошены с помощью методик «Психологический пол» С. Бэм, «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой. Круговая диаграмма (см. рис. 1) наглядно демонстрирует нам, что в исследуемой выборке 14,3 % (32 чел.) опрошенных имеют маскулинный, 72,2 % (161 чел.) - андрогинный, 13,5 % (30 чел.) - фемининный психологический пол. Таким образом, у большинства современных юношей и девушек наблюдается гармоничная интеграция маскулинных и фемининных составляющих психологического пола. Согласно концепции С. Бэм, современная молодежь характеризуется адаптивностью и гибкостью поведения, отличается творческими способностями и является психологически благополучной.

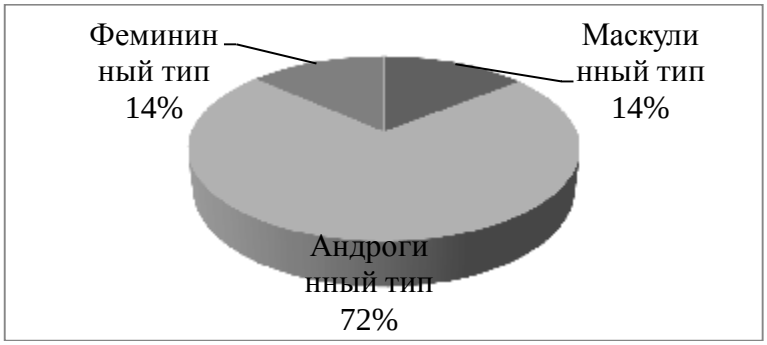


Рис. 1. Результаты диагностики методики «Психологический пол» С. Бэм

Для проверки справедливости выдвинутой нами гипотезы мы использовали регрессионный анализ, позволяющий статистически адекватно описать зависимость одних переменных от других. С помощью критерия Колмогорова-Смирнова для одной выборки мы установили, что распределение исследуемых переменных значимо не отличается от нормального. Так как, мы изучали зависимость ценности семьи (переменная Y) от одного-единственного фактора «маскулинность-фемининность личности» (переменная X) мы построили простую линейную регрессию. Регрессионная модель имеет высокий уровень значимости, так как статистика критерия Фишера F = 13,856 при уровне значимости $p < 0,001$. Кроме того, значимость вычисленных коэффициентов достаточно высока: $p < 0,001$ как для регрессионной константы, так и для фактора. При этом изучаемый предиктор вносит достаточно существенный вклад в объяснение отклика «счастливая семейная жизнь», так как значение t – статистики Стьюдента по модулю больше двух (t = -3, 722; $p < 0,001$). Итак, полученное уравнение регрессии имеет вид:

$$Y_{\text{счастливая семейная жизнь}} = 7,534 - 1,367X_{\text{маскулинность-фемининность личности}}$$

Таким образом, регрессионная модель, построенная стандартным методом, является адекватной и объясняет более 7% общей дисперсии отклика, так как коэффициент множественной детерминации $R^2 = 0,072$. Этот факт указывает на то, что «маскулинность –фемининность личности» является одним из факторов, определяющим развитие ценности семьи современных юношей и девушек.

На следующем этапе нашего исследования, мы изучили особенности связи ценности семьи с маскулинно-фемининными составляющими психологического пола в группе юношей. В результате расчета критерия Ливена установлено, что дисперсии в сравниваемых группах различаются между собой: F= 9,82 и уровень значимости p = 0,00014. Вследствие этого для проведения сравнительного статистического анализа развития ценности семьи у юношей маскулинного, андрогинного и фемининного типов мы использовали непараметрический критерий Краскела – Уоллеса. Обнаружены статистически достоверные различия H = 13, 33526 и p = 0,0013. В группе юношей маскулинного типа среднее значение ценности семьи равно 10,2 (см. рис. 2). У юношей андрогинного типа среднее значение равно 7,25. Для юношей фемининного типа наблюдается наименьшее среднее значение, равное 4,04. Наличие выраженных маскулинных качеств в мужской половине выборки связано с высокой значимостью семейных ценностей. Следование традиционным нормам и идеалам общественной жизни, умение нести ответственность за себя и других способствуют развитию ценности «счастливая семейная жизнь». Для юношей фемининного типа личности характерны ведомость, мечтательность, пассивность, стремление к приятному, необременительному времяпрепровождению, отсутствию обя-

занностей. Этим, на наш взгляд, объясняется меньшая значимость ценности семейных отношений для юношей с выраженными фемининными качествами.

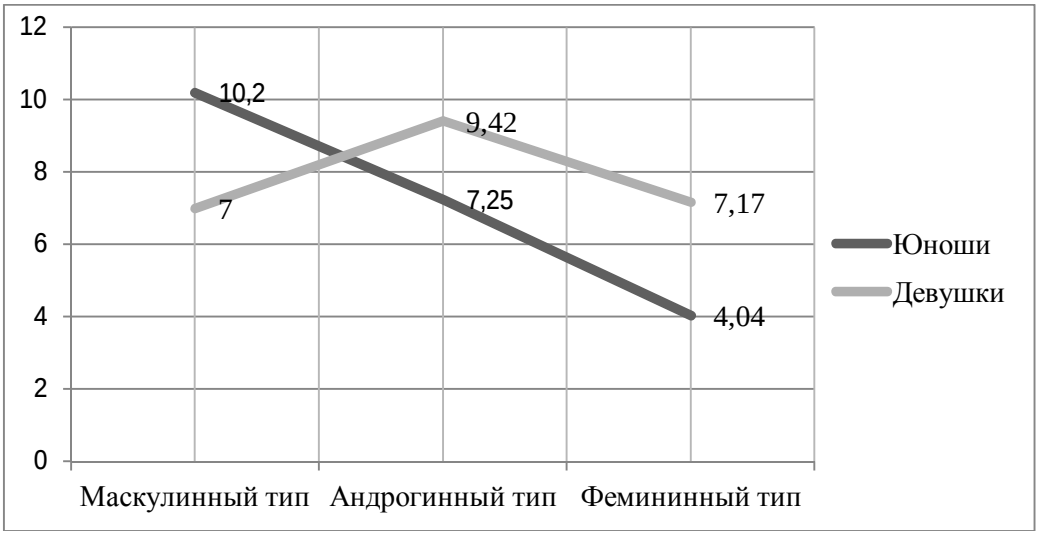


Рис. 2. Сравнительный анализ значимости ценности «счастливая семейная жизнь» в зависимости от выраженности маскулинно - фемининных качеств юношей и девушек

Проводя сравнительный анализ девушек, с различной степенью выраженности маскулинно - фемининных составляющих психологического пола, с помощью критерия Ливена установлена гомогенность дисперсий (F = 1,08 p = 0,34). Это позволило нам использовать однофакторный дисперсионный анализ для независимых выборок. Выявлены статистически достоверные различия при сравнении значимости ценности «счастливая семейная жизнь» у девушек маскулинного, андрогинного и фемининного типов: F = 7,403 и p = 0,001. При высоком уровне маскулинности у девушек наблюдается снижение значимости семейных ценностей, так как среднее значение равно 7 (см. рис. 2). Студентки маскулинного типа отличаются высокой мотивацией достижений в учебной и профессиональной деятельности, активностью, автономностью, умением сознательно планировать свою жизнь. Они принимают решение достичь большего, чем предполагает традиционная роль женщины, и откладывают замужество, материнство на более поздний срок. Испытуемые андрогинного типа выделяются высокой значимостью семейных ценностей (среднее значение равно 9,42). Девушки, у которых наблюдается достаточно высокий уровень и фемининных, и маскулинных показателей, отличаются направленностью на создание семьи, проявлением нежности и заботы к другим, способностью разделять чувства близкого человека. При наличие выраженных фемининных качеств в женской половине выборки вступление в брак, рождение, содержание и воспитание детей не является приоритетной ценностью (среднее значение равно 7,17).

Таким образом, при оценке связи ценности «счастливая семейная жизнь» в зависимости от степени выраженности маскулинно - фемининных составляющих психологического пола у юношей и девушек наблюдаются специфические особенности.

Выводы

1. Психологический пол является немаловажным фактором, определяющим значимость ценности семьи современной молодежи, на что указывает построенная регрессионная модель на уровне высокой статистической значимости.

2. В мужской части выборки семейные ценности являются приоритетными для юношей с выраженной маскулинной доминантой, в то время как высокие фемининные показатели соответствуют низкой значимости ценности «счастливая семейная жизнь».

3. Для девушек андрогинного типа характерно большая значимость ценности семейных отношений по сравнению с теми, для которых свойственно доминирование одной составляющей психологического пола при достаточно слабой выраженности другой.

4. Полученные результаты исследования необходимо учитывать при составлении рекомендаций и программ, направленных на культивирование ценности семьи среди молодежи. У юношей значимость семейных ценностей повышается при развитии маскулинной составляющей психологического пола. У девушек предпосылкой приоритетности ценности «счастливая семейная жизнь» является интегрированность маскулинно - фемининных качеств (андрогинный тип).

The results of the research presented in the article prove that the gender is the significant factor in formation and development of family values in youth medium. One can notice specific features in forming the connection between family values and the degree of

masculine - feminine components of psychological sex of young men and girls. Family values are priority for young men with much more expressed masculine dominant, while high feminine figures corresponds to a low significance of studied values. The value of family relationships is more important for girls of androgynous type in comparison with those for whom the expressiveness of masculine or feminine personality traits is inherent.
Key words: *value, family, masculinity, femininity, androgyny, youth.*

Список литературы

1. Берн Ш. Гендерная психология. СПб., 2004.
2. Девятых С.Ю. Освещение вопросов подготовки к семейной жизни в российской психологической и педагогической науке рубежа XIX – XX вв. // Вестник Брянского государственного университета: Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Методология и методики исследования. Психология. Частные методики.2010. № 1. Брянск: РИО БГУ, 2010. С.141-145.
3. Карнеев Р.К., Мерзлякова С.В. Поло-возрастные особенности ценности семьи современной молодежи // Вестник Московского городского педагогического университета 2010. № 3 (13). С. 38-47.
4. Карнеев Р.К., Мерзлякова С.В. Сравнительное исследование особенностей связи ценности семьи и направленности личности юношей и девушек // Вестник Брянского государственного университета: Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Методология и методики исследования. Психология. Частные методики.2010. № 1. Брянск: РИО БГУ, 2010. С. 145-149.
5. Мацумото Д. Психология и культура. СПб., 2002.
6. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М., 1971.
7. Этика и психология семейной жизни. Типовая программа курса для учащихся старших классов средней школы. М., 1986.

Об авторах

Карнеев Р. К. - кандидат психологических наук, профессор кафедры общей и профессиональной психологии Брянского государственного университета им. И.Г. Петровского, rkarneev@yandex.ru

Мерзлякова С. В. - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития, акмеологии Астраханского государственного университета, SvetyM@yandex.ru.

УДК: 159.95; 159.9:37.015.3

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ФИЛОСОФСКОГО ТЕКСТА СТУДЕНТАМИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПА ЗАНИМАЕМОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ

К.В. Кабанов

В статье представлены результаты эмпирического исследования, раскрывающего роль познавательной позиции в продуктивном понимании философского текста. Выявлены и описаны четыре типа познавательной позиции, согласно применяемым реципиентами способам действия: методологически обоснованный и предметно релевантный, методологически обоснованный и предметно иррелевантный, методологически не обоснованный и структуросообразный, методологически не обоснованный и бесструктурный. Полученные данные могут быть использованы в обучении студентов методологическим приемам работы с текстами научного характера.
Ключевые слова: *понимание, познавательная позиция, научный текст, философский текст, микросемантический анализ.*

Актуальные тенденции общественного развития требуют от субъекта высокого уровня социальной и профессиональной мобильности, что предполагает ориентацию в различных предметных областях научного знания. В соответствии с чем, перед вузами в 2000-е гг. встала задача по созданию условий для приобретения своими выпускниками широкого базового образования, позволяющего достаточно быстро переключаться на смежные теоретические и практические предметные области. Решение этой задачи предполагает работу студентов с текстами, принадлежащими совершенно разным областям научного знания и их адекватное понимание.

Научный текст отличается от научно-популярного не только глубиной и многообразием рассматриваемых в нем связей, закономерностей и фактов объективной действительности, но и тем, что они являются здесь предметом изучения совершенно определенных, обособленных друг от друга областей знания, в рамках которых одно и то же явление, процесс, ситуация, факт получают разное содержание. Поэтому всякий раз при работе с научным текстом, реципиенту необходимо делать акцент на признаках и связях, соответствующих данной предметной области и отбрасывать те, которые не соответствуют ей.

В связи с чем, примечательно, что в появившихся в ряде образовательных учреждений на рубеже XX-XXI вв. герменевтических программах (кемеровские Школа Словесника, Школа Читателя, Летняя психологическая школа) по обучению пониманию разного рода текстов (литературных, кине-

матографических, живописных, театральных, научных, философских и т.п., активно заимствуются отдельные положения, предложенной М.М. Бахтиным методики работы с содержанием всякого культурного текста [7, с. 189]. Ключевым из них является тезис о том, что любой текст «дóлжно понять только в пределах той научной закономерности, которая управляет его материалом» [2, с. 275]. Это означает, что содержание текста создается его автором по законам той предметной области, которой принадлежит текст – им делаются акценты на тех признаках и связях рассматриваемого объекта, которые значимы для данной области знания. В соответствии с чем, поскольку позиция каждой предметной области по отношению к объекту определяется ее местом среди других предметных областей, постольку, чтобы адекватно понять какой-либо текст, субъект должен воспроизвести отношение к рассматриваемому в нем объекту, соответствующее предмету той области знания, которой принадлежит этот текст в отличие от других предметных областей. Такое *воспроизводимое субъектом при понимании содержания текста отношение к познаваемой действительности, соответствующее специфике определенной предметной области* есть *познавательная позиция*.

Необходимость подобного, методологического по своей сути, соотнесения с предметом соответствующей области знания для продуктивного понимания научных и художественных текстов, в настоящее время не просто рассматривается как некоторый идеальный герменевтический постулат, но актуально учитывается психологами при разработке стратегий понимания этих текстов и программах обучения реципиентов этим стратегиям [4; 6; 8]. Однако в данных исследованиях не раскрывается, какие конкретно возможности действия по отношению к содержанию научного текста приобретает субъект, рефлексирующий предметную специфику области знания, которой этот текст принадлежит, как именно он реализует их, чем отличаются его действия от действий субъекта не рефлексирующего эту специфику (не актуализирующего методологические знания), каковы качественные отличия выделяемого им содержания. В связи с этим представляется важным обратиться к специальному изучению влияния факта занятия реципиентом познавательной позиции по отношению к содержанию научного текста на продуктивность его понимания.

Исследование проводилось на материале философских текстов. Они предметно специфичны в силу очевидной обособленности предмета философии от других областей научного знания. Сущность философского осмысления действительности заключается в поиске и прояснении предельных начал, первопричин мышления человека, открывающих перед ним возможность истинно мыслить тот или иной объект [1]. Именно поэтому философские размышления, как правило, облечены в форму рассуждений и доказательств необходимости исходить из определенных предельных начал для того, чтобы истинно познать что-либо. Продуктивное понимание философского текста требует от реципиента установления *причинно-следственной связи* необходимых начал и тех познавательных возможностей, которые эти начала открывают. В соответствии с этим, в качестве стимульного материала мы использовали философские рассуждения, принадлежащие представителям пяти значимых философских направлений (Р. Декарт – «картезианство», И. Кант – «немецкая классическая философия», Ф. Ницше – «философия жизни», Э. Гуссерль – «феноменология», Ж.-П. Сартр – «экзистенциализм»). В инструкции мы предлагали испытуемым по ходу размышления над текстом вслух, выбрать *тот его фрагмент, в котором, по их мнению, раскрывается предмет размышлений его автора*. В качестве альтернативы выбора этого ключевого фрагмента, в задании мы предлагали другие необходимые составляющие всякого философского рассуждения: посылки, вопрошание об истинности посылок, вывод. Выбор испытуемыми одного из данных фрагментов оценивался определенным количеством баллов, согласно степени предметной специфичности его содержания для данного рассуждения (от 0 до 4). Сумма набранных испытуемым баллов в результате переработки всех предложенных ему рассуждений составляла показатель продуктивности понимания им философского текста. Приведем в качестве примера текст доказательства И. Канта существования «вещей вне меня». Он представал перед испытуемыми в следующем виде: «Простое, но эмпирически определенное сознание моего собственного существования служит доказательством существования предметов в пространстве вне меня (А). Я сознаю свое существование как определенное во времени (Б). Всякое определение времени предполагает существование чего-то постоянного в восприятии. Но это постоянное не может быть созерцанием во мне (В). В самом деле, все определяющие основания моего существования, которые можно найти во мне, суть представления и, как таковые, они сами нуждаются в отличающемся от них постоянном, по отношению к которому могла бы быть определена смена их, а следовательно, и мое существование во времени, в течение которого они сменяются (Г). Следовательно, воспринять это постоянное можно только при помощи вещи вне меня, а не посредством одного лишь представления о вещи вне меня (Д). Значит, определение моего существования во времени возможно только благодаря существованию действительных вещей, которые я воспринимаю [как находящиеся] вне меня. Иными

словами, сознание моего собственного существования есть вместе с тем непосредственное сознание существования других вещей вне меня (А)» [5, с. 221].

Тем фрагментом, который было необходимо указать испытуемым, является (Г), где Кант устанавливает отношение изменчивых представлений субъекта о «вещах вне меня» и возможности этого представления, порождаемой их существованием в качестве постоянного.

В исследовании принимали участие студенты 5-х курсов гуманитарных факультетов (исторический, психологический, филологический и иностранных языков) КГУ им. К.Э. Циолковского. Объем выборки – 36 человек. Каждому из них мы предлагали 5 рассуждений, по одному от каждого выбранного нами философа для размышления над ними вслух. Нами велась диктофонная и параллельно протокольная записи этих размышлений. Для обработки протоколов использовался *метод микросемантического анализа* [3]. Анализ осуществлялся *с целью определения* того, какую *познавательную позицию* занимал каждый из них при понимании текстов философских рассуждений, и *занимал ее вообще или нет*. Чтобы достичь этой цели, мы *решали задачу по установлению способов действия*, применяемых нашими испытуемыми, так как именно способ действия был положен нами в основу установления факта занятия респондентом познавательной позиции и идентификации ее типа. Поскольку, согласно нашим теоретическим заключениям тот или иной способ действия можно определить по тем основаниям, на которых испытуемый формулирует итоговое представление о содержании текста, постольку для решения поставленной задачи необходимо выявить эти основания.

Результаты и их обсуждение.

Было проанализировано 180 протоколов размышлений 36-ти испытуемых. В результате выделено 4 различных способа действия и соответствующие им типы познавательных позиций:

1. *Методологически обоснованный и предметно релевантный способ действия*. Действия реципиентов продиктованы стремлением соответствовать специфике той предметной области, которой принадлежит перерабатываемый ими текст. При осмыслении текста они не просто пытаются выделить в нем некоторое ключевое отношение, общую мысль, нащупать целое, структуру, но именно ту структуру, то целое, которое соответствует предметной специфике той области знания, которой принадлежит текст. Иными словами, предметом их рефлексии становится сама предметная природа того целого, в котором раскрывается содержание текста. Они сообразуют свои действия со спецификой данной научной области, стремятся определить, что в тексте представляет познавательную ценность с точки зрения ее предмета, вычленяют признаки и связи, выдвигают предположения о смысле целого, оценивают вычленяемое содержание, опираясь на актуализируемые методологические знания. Испытуемые, придерживающиеся данного способа действия, *занимают релевантную познавательную позицию (РПП)*.

2. *Методологически обоснованный и предметно иррелевантный способ действия***.** Действия испытуемых продиктованы стремлением соответствовать специфике значимой для них предметной области, а не той, которой принадлежит перерабатываемый ими текст. Познавательную ценность для них являют именно те признаки и связи, которые являются существенными с позиции значимой предметной области, а не с точки зрения предмета философии. Реципиенты, использующие данный способ действия, *занимают иррелевантную познавательную позицию (ИПП)*.

3. *Методологически не обоснованный и структуросообразный способ действия*. Действия реципиентов диктуются стремлением охватить вычленяемые ими элементы содержания единой взаимосвязью, стремлением создать целостную предметную структуру. Это целое не всегда включает в себя все элементы, но только те, которые им удается связать друг с другом. Они активно ставят вопросы к тексту, пытаются выделить его общую мысль или же ставят задачу прояснить отношение, по их мнению, раскрывающее предмет сообщения как целого. При этом их действия отличаются развернутостью и касаются не только известных им элементов, но и тех, содержание которых им неизвестно. Последние проясняются посредством установления связей с известными элементами или же из общего контекста сообщения. Вместе с тем, сама предметная природа этого целого, структуры остается скрытой от испытуемого. *Реципиенты, применяющие данный способ действия, занимают псевдо познавательную позицию (ППП)*.

4. *Методологически не обоснованный и бесструктурный способ действия*. Испытуемые не стремятся получить целостное представление о содержании текста. Они не пытаются создать некоторое синтетическое целое, структуру, сквозь призму которого они могли бы анализировать отдельные элементы. Их действия носят фрагментарный, собирательный, разрозненный характер. Характерно игнорирование тех элементов, чье содержание скрыто от них, а также отсутствие попыток предвосхищения предмета сообщения как целого. Они могут пытаться приводить некоторые примеры в подтверждение или для иллюстрации усмотренной в тексте отдельной мысли, но не пытаются установить ее связь с другими фрагментами текста. У реципиентов, следующих данному способу действия, *отсутствует познавательная позиция (ОПП)*.

Уже на этапе проведения микросемантического анализа размышлений испытуемых, мы обратили внимание на то, что между испытуемыми имеются явные различия в частоте и последовательности применения определенных способов действия. Так, испытуемые, занимающие познавательную позицию при переработке одних текстов, но утрачивающие ее при осмыслении других всегда более активны и последовательны в применении методологических знаний, чем испытуемые, обычно действующие структуросообразно, но также прибегающие к некоторым методологическим знаниям. В связи с этим, как для определения типа занимаемой испытуемым познавательной позиции, так и для утверждения об ее наличии или отсутствии, по нашему мнению, особую значимость приобретают статистические показатели использования реципиентами действий определенного типа, такие как:

частота – количество осуществленных испытуемым действий определенного типа (действий на определенных основаниях - методологических и предметно релевантных, методологических и предметно иррелевантных, структурных, бесструктурных (стихийных));

стабильность - последовательность, с которой испытуемый осуществляет действия определенного типа при работе с рассуждениями – при переработке каждого или же части из них;

исключительность - приоритетность для испытуемого определенного типа действий. Т.е. к действиям на каких основаниях он обращается преимущественно, стараясь исключить другие.

Принимая это во внимание, мы *разделили* испытуемых на 4 группы согласно *преобладанию* в проведенных ими размышлениях действий определенного типа над действиями других типов:

испытуемые, занимающие *релевантную познавательную позицию* (РПП) (5 студентов) - *методологически обоснованные и предметно релевантные действия* преобладают над другими;

испытуемые, занимающие *иррелевантную познавательную позицию* (ИПП) (5 студентов) - над прочими преобладают *методологически обоснованные и предметно иррелевантные действия;*

испытуемые, занимающие *псевдо познавательную позицию* (ППП) (17 студентов) - преобладают *методологически не обоснованные* и *структуросообразные действия*;

испытуемые, *не занимающие познавательной позиции* (ОПП) (9 студентов) - преобладают *стихийно обоснованные, бесструктурные действия*.

Оправданность этого различения мы определяли посредством установления статистической значимости различий образованных групп испытуемых по критерию Манна-Уитни согласно выделенным признакам: *частота, стабильность и исключительность* применения группообразующих действий. Расчеты показывают, что испытуемые всех 4-х групп используют группообразующие действия *чаще, стабильнее и исключительнее*, чем те, для кого эти действия не являются группообразующими ($p \leq 0{,}01$). Это означает, что их действия обладают единством и последовательностью, и, проведенное нами различение их на группы обоснованно. Выделение групп испытуемых позволяет рассмотреть продуктивность понимания ими философских текстов.

Расчеты критерия Манна-Уитни показывают, что испытуемые группы РПП превосходят испытуемых каждой из трех других групп (ИПП, ППП, ОПП) по продуктивности понимания философских рассуждений ($p \leq 0{,}01$) (Табл. 1).

Таблица 1. Попарное сопоставление групп испытуемых согласно продуктивности понимания текстов философских рассуждений по критерию Манна-Уитни.

Группы испытуемых	РПП	ИПП	ППП	ОПП
РПП	-	U=**0,5** ($p \leq 0{,}01$)	U=**4,5** ($p \leq 0{,}01$)	U=**0** ($p \leq 0{,}01$)
ИПП	-	-	U=28,5	U=11,5
ППП	-	-	-	U=**20** ($p \leq 0{,}01$)
ОПП	-	-	-	-

Таким образом, испытуемые четырех выделенных групп различаются, как характером работы с текстами философских рассуждений, т.е. типом занимаемой познавательной позиции или ее отсутствием, так и спецификой понимаемого содержания. Это позволяет реципиентам, занимающим релевантную познавательную позицию по отношению к содержанию философского текста, понимать его продуктивнее, чем испытуемым, занимающим иррелевантную познавательную позицию, псевдо познавательную позицию или же не занимающим никакой позиции.

Студенты, занимающие релевантную познавательную позицию по отношению к содержанию философского текста (РПП), актуализируя представления методологического характера о специфике предмета философии, получают надежное основание отбора и оценки признаков и связей, существенных с точки зрения данной предметной области.

Студенты, занимающие иррелевантную познавательную позицию (ИПП), также имеют подобное методологическое основание своих действий, однако, поскольку ими актуализируются знания

иррелевантные предмету философии, постольку они вычленяют второстепенные с точки зрения данной области знания признаки и связи в разных составляющих философских рассуждений.

Для студентов, занимающих псевдо познавательную позицию (ППП), таким основанием оказывается соответствие вычленяемых ими признаков и связей некоторой проясняемой ими общей мысли текста (как правило, находимой ими в выводе), безразлично к ее предметной специфике.

Студенты, не занимающие познавательной позиции (ОПП), не имеют иных оснований вычленения информации в тексте, помимо знакомости, обнаруживая ее в принципиально разных составляющих философских текстов.

In article is considered the role of different cognitive positions in understanding of the philosophical text by students. On the basis of the empirical data, testifying that the individuals more productively understand the philosophical text, are characterised by specific cognitive position, made the conclusion about a key role of occupation of a relevant cognitive position in relation to the text for its productive understanding.
The key words: *understanding, cognitive position, scientific text, philosophical text, microsemantic analysis.*

Список литературы

1. Ахутин А.В. Поворотные времена. СПб: Наука, 2005. 746 с.
2. Бахтин М.М. К вопросам методологии эстетики словесного творчества // М. М. Бахтин. Собрание сочинений в 7 томах. Т. 1. М.: Русские словари, Языки славянской культуры, 2003. С. 265-325.
3. Брушлинский А.В. Субъект: Мышление, учение, воображение. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. С. 392.
4. Иванова В.П. Понимание научного текста как фактор формирования интеллектуальной культуры студентов. Дис. ... канд. психол. наук. Бишкек, 2004. 179 с.
5. Кант И. Критика чистого разума // Кант И. Сочинения. В шести томах. Том 3. М.: Мысль, 1964. 800 с.
6. Крутских Е.Ю. Психологические условия развития понимания научного текста в процессе подготовки студентов. Дис. ... канд. психол. наук. Астрахань, 2006. 164 с.
7. Лавлинский С.П., Яцута Е.И. От «герменевтики текста» к «герменевтике социального действия» // Понимание: опыт мультидисциплинарного исследования / Под общ. ред. А.А. Брудного, А.В. Уткина, Е.И. Яцуты. М.: Смысл, 2006. С. 188-192.
8. Усачева И.В. Обучение пониманию учебного и научного текста в составе информационно-поисковой деятельности // Понимание: опыт мультидисциплинарного исследования / Под общ. ред. А.А. Брудного, А.В. Уткина, Е.И. Яцуты. М.: Смысл, 2006. С. 164-167.

Об авторе

Кабанов К. В. - преподаватель кафедры психологии развития и образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, kkkrat@mail.ru.

УДК 159.922; 159.922.6

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ 1-Х И 4-Х КУРСОВ

О.А. Карнеева

В статье представлены результаты исследования особенностей профессиональных ценностей и структурно-содержательных характеристик общечеловеческих ценностей студентов. В результате сравнительного анализа установлено, что структура ценностей отражает возрастные особенности и профессиональную принадлежность студентов. Индекс целенаправленности профессиональных ценностей выше у студентов 4 курса, они в наибольшей степени готовы к идентификации себя как субъекта жизненной ситуации и принятию на себя ответственности за свое положение.
Ключевые слова: *общечеловеческие ценности, профессиональные ценности, индекс целенаправленности, студенческий возраст.*

Постановка проблемы

Проблема исследования профессиональных ценностей является актуальной, так как, во-первых, нет единого подхода к трактовке понятия профессиональных ценностей; во-вторых, кардинальные изменения в политической, экономической, духовной сферах нашего общества влекут за собой радикальные изменения в профессиональных ценностях.

В данном исследовании мы рассматривали профессиональные ценности в рамках профессионально обусловленной структуры личности Э.Ф .Зеера [11], а также субъектно-деятельностного подхода к ценностным ориентациям Д.А. Леонтьева для более детального изучения профессиональных

ценностей на стадии юности и молодости [4].

Ценностные ориентации - это отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров. Профессиональные ценности – это ориентиры, на основе которых человек выбирает, осваивает и выполняет свою профессиональную деятельность. Они характеризуются степенью доминирования, определенным знаком, степенью осознанности и степенью изменчивости. Ценностные ориентации - сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Система ценностных ориентаций имеет многоуровневую структуру. Вершина ее - ценности, связанные с идеализациями и жизненными целями личности.

Понятие "ценность" в его психологической трактовке эквивалентно некоторому комплексу психологических явлений, которые, хотя и терминологически, обозначаются разными понятиями, но близки семантически. Н.Ф. Добрынин называет их "значимостью"; А.И. Божович "жизненной позицией"; А.Н. Леонтьев "значением" и "личностным смыслом"; В.Н. Мясищев "психологическими отношениями". С.Л. Рубинштейн говорил, что ценность – это значимость для человека чего-то в мире, и только признаваемая ценность способна выполнять важнейшую ценностную функцию - функцию ориентира поведения. Наличие ценностей есть выражение не безразличия человека по отношению к миру, возникающего из значимости различных сторон, аспектов мира для человека, для его жизни [7].

В процессе выявления ценностных ориентаций, необходимо учитывать два основных параметра: степень сформированности структуры ценностных ориентаций и содержание ценностных ориентаций, которое характеризуется конкретными ценностями, входящими в структуру. Дело в том, что интериоризация ценностей как осознанный процесс происходит лишь при условии наличия способности выделить из множества явлений те, которые представляют для него некоторую ценность (удовлетворяют его потребности и интересы), а затем превратить их в определенную структуру в зависимости от условий, близких и далеких целей всей своей жизни, возможности их реализации и тому подобное. Второй параметр, характеризующий особенности функционирования ценностных ориентаций дает возможность квалифицировать содержательную сторону направленности личности, находящейся на том или ином уровне развития. В зависимости от того, какие конкретные ценности входят в структуру ценностных ориентаций личности, каковы сочетание этих ценностей и степень большего или меньшего предпочтения их относительно других и тому подобное, можно определить, на какие цели жизни направлена деятельность человека. Система ценностных ориентаций образует содержательную сторону направленности личности и выражает внутреннюю основу ее отношений к действительности. Основополагающим в данной категории выступает понятие «ценность». Данное понятие позволяет характеризовать, какое значение в обществе или в личностном смысле для индивида представляют определенные явления действительности. При выборе профессии личность выбирает наиболее близкие принятые в профессии способы регуляции поведения и соотносит выбор в целом со структурой системы значимых для него ценностей.

Период студенчества, который соединяет в себе юность и раннюю взрослость, является решающим в плане формирования ценностной системы личности и предполагает высокую значимость ценностей, связанных с будущей профессией. Этот период характеризуется закладыванием основ будущего вида деятельности - реализации себя в профессиональном плане, а также стремлением к осмыслению своего будущего - жизнедеятельности в целом, т.е. одновременным протеканием процессов профессионального и личностного самоопределения.

Поскольку для студентов основным видом деятельности является учеба, то одним из ведущих факторов, влияющих на развитие ценностно-смысловой сферы, у данной группы выступают учебный процесс и его особенности.

Исходя из этого, можно предположить, что студенческий возраст обладает сензитивными возможностями к формированию ценностей связанных с профессиональным самоопределением.

Наряду с количественной характеристикой выраженности ценности и установки их структуры, необходимо знать систему личностных ценностей студентов. Именно система личностных ценностей через целостность регуляторных компонентов должна в значительной степени влиять на становление профессиональных ценностей будущих специалистов.

Для проверки данного предположения нами определялась структура общечеловеческих и профессиональных ценностей студентов.

Методика и процедура исследования

Для изучения системы ценностно-ориентационной сферы студентов проведены две методики. Каждая из них включает в себя список из 36 наименований ценностей. Первая представляет собой

методику ценностных ориентаций М. Рокича (1973), адаптированную А. Готшаутасом, А.А. Семеновым, В.А. Ядовым (1979) и предназначенную для выявления структуры общечеловеческих ценностей. Вторая была разработана сотрудниками кафедры

психологии РГПУ им. А.И. Герцена под руководством доцента Д.В. Ронзина для определения структуры профессиональных педагогических ценностей, модифицированна автором. Профессиональные ценности были адаптированы под студентов обучающихся по специальностям «психолог» и «педагог-психолог» Изучались представления соотношения целевых и инструментальных характеристик ценностно-ориентационной сферы.

Профессиональные ценности. 1. Личность психолога, ее богатство, индивидуальность. 2. Традиции коллектива. 3. Оснащенность учебного процесса (материально-техническое оснащение, психолого-педагогический инструментарий). 4. Профессия педагога-психолога. 5. Дисциплина как следование определенному порядку. 6. Участники педагогического процесса. 7. Непосредственные эмоциональные реакции. 8. Профессионализм педагога-психолога, его психолого-педагогическая грамотность и высокая компетентность. 9. Университет как место, где развертывается педагогический процесс. 10. Осознанность цели обучения как основа целенаправленности в логической деятельности. 11. Коллектив, как организованная группа. 12. Культура, как накопленный человечеством опыт познания, деятельности, творчества. 13. Психологическая наука. 14. Самоуважение как качество личности. 15. Сотрудничество как принцип психолого-педагогической деятельности. 16. Демократизация университета. 17. Профессиональный долг как осознание необходимости выполнять свои профессиональные обязанности. 18. Результаты психолого-педагогического процесса: знания, умения, навыки и другое. 19. Педагогический процесс как взаимодействие преподавателя и студентов. 20. Непрерывность образования как организационный принцип. 21. Социальная активность педагога-психолога как его влияние на протекание общественных процессов. 22. Психологические способности педагога-психолога. 23. Детство как этап жизни. 24. Новаторство педагога-психолога. 25. Профессиональный рост как повышение официального статуса. 26. Самосовершенствование педагога-психолога, постоянное самовоспитание, самообразование. 27. Психолого-педагогический такт. 28. Коллеги по работе. 29. Гуманизм как приоритет интересов конкретного человека, личности перед другими интересами. 30. Убежденность как твердая вера в значимости даваемых знаний. 31. Самоопределение как поиск и реализация своего места в жизни. 32. Психолого-педагогический оптимизм. 33. Эмпатия как способность правильно понимать и сочувствовать другим людям. 34. Уважение к взглядам, вкусам, привычкам, обычаям людей других национальностей. 35. Рефлексивность как способность отдавать себе отчет о действиях, мыслях, чувствах, желаниях и качествах. 36. Психолого-педагогическая техника как умение целесообразно выразить свои чувства.

Для более глубокого проникновения в систему личностных ценностей студентов после предусмотренного методикой ранжирования общечеловеческих и профессиональных психолого-педагогических ценностей предлагалось разделить каждый из перечня на ценности-средства и ценности-цели. Полученная диагностическая информация позволила сделать обоснованные выводы. Также методика позволяет определить субъективный порядок ценностей путем ранжирования каждым испытуемым обоих списков в соответствии со сложившейся системой мотивов и ценностей [6]. Обобщение данных субъективного ранжирования позволяет установить наиболее предпочтительную для испытуемых иерархию ценностей – целей и ценностей - средств. *Ценности-цели* - это ценности**,** которые человек считает наиболее важными, существенными, он может принять их за цели собственной профессиональной деятельности. *Ценности-средства* - ценности, которые важны тем, что помогают достижению целей профессиональной деятельности.

Итоговые показатели по этой процедуре: средние значения ценностей; медианные ранги ценностей по всей выборке и по курсу; степень индекса «целенаправленности» и «терминальности» ценностей и целевая направленность 1 и 4 курсов.

Поскольку каждый испытуемый сам решал, какие из предложенных ему ценностей являются целями а какие - средствами, можно вычислить, условно говоря, «индекс целенаправленности» испытуемого. Можно предположить, что чем меньше ценностей выбирается в качестве целей, тем более он целенаправлен. Этот показатель может быть рассчитан как частное от деления количества ценностей-средств на общее количество предложенных ценностей.

С целью выявления структуры ценностей был использован второй показатель «индекс терминальности ценности», который определяется как частное от деления количества случаев, когда ценность выступала в данной группе испытуемых как цель, на количество испытуемых в этой группе. Таким образом, каждая группа испытуемых может быть охарактеризована с точки зрения целевой направленности и арсенала средств.

Результаты

На первом этапе эмпирического исследования использовались методики, позволившие определить структуру ценностных ориентаций и профессиональных психолого-педагогических ценностей студентов.

Изучались соотношения целевых и инструментальных характеристик ценностно-ориентационной сферы индекса целенаправленности (ИЦ). На рисунке 1 показано соотношение выбора целей и средств студентами 1 и 4 курсов.

Рассматривая общечеловеческие ценности необходимо отметить следующее. Наиболее предпочитаемыми терминальными и инструментальными ценностями для студентов являются «здоровье», «хорошие друзья», «любовь», «счастливая семейная жизнь», «жизненная мудрость», «образованность», «активная деятельная жизнь». Таким образом подтверждается значимость для современных студентов семьи и семейных ценностей. А наличие ценностей, удовлетворяющих потребность в любви и принадлежности объясняется возрастными особенностями [3]. Согласно эпигенетической теории Э. Эриксона рассматриваемый возраст сензитивен для становления чувства интимности [9].

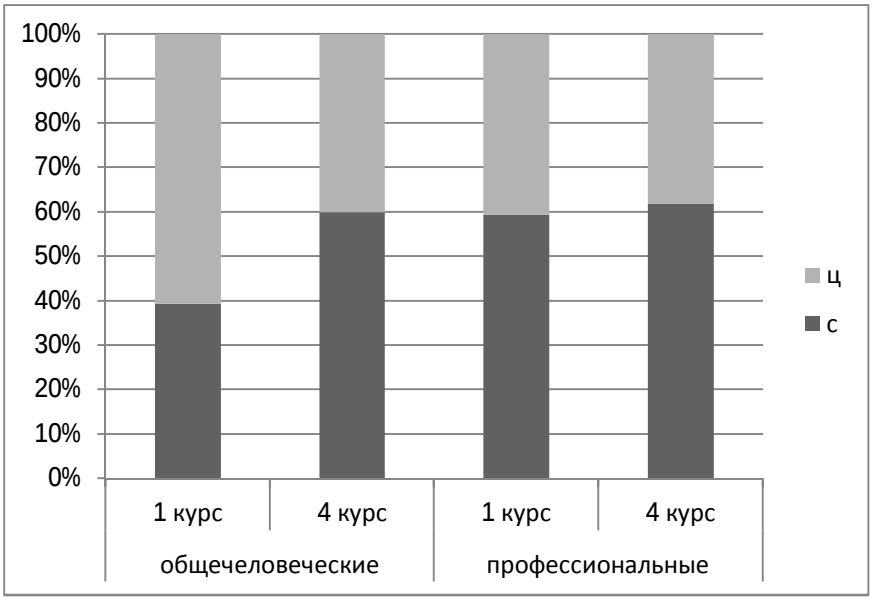


Рис. 1. Соотношение выбора целей и средств студентами 1 и 4 курсов общечеловеческих и профессиональных ценностей

Для того, чтобы оценить различия индекса целенаправленности общечеловеческих и профессиональных ценностей студентов 1 и 4 курсов мы применили критерий Стьюдента для зависимых выборок. В таблице 1 представлены средние значения индекса целенаправленности (ИЦ) для вышеперечисленных групп испытуемых.

Таблица 1

Сравнительный анализ общечеловеческих и профессиональных ценностей студентов 1 и 4 курсов

	Индекс целенаправленности (ср. зн.)		Значения t-критерия	Уровень значимости
	общечеловеческие	профессиональные		
1 курс	0,45988	0,52622	3,836	0,000
4 курс	0,52469	0,57856	2,424	0,019

Полученные данные, представленные в таблице и рисунке 1, говорят о следующем. Во-первых, индекс целенаправленности для профессиональных ценностей превосходит общечеловеческие ценности (уровень значимости для 1 курса $p<0,01$; для 4 курс $p<0,05$). Во-вторых, группы различаются между собой по степени целенаправленности ценностных сфер.

В ходе анализа из полученных групповых иерархий нами выделялись первые шесть рангов, как предпочитаемые ценности (цели и средства). Усредненные ранги наиболее предпочитаемых ценностей, а также статистически значимые различия (выделены жирным шрифтом) между студентами 1 и 4 курсов, представлены в таблице 2.

Здесь необходимо отметить, что результаты деятельности психолога напрямую зависят от целей, которые он ставит. А они, в свою очередь, тесно взаимосвязаны с ценностями специалиста. Поэтому личность психолога включает в себя ценности, определяющие отношение к миру, к профессии, к другому человеку, к самому себе.

Таблица 2.

Предпочитаемые терминальные (цели) и инструментальные (средства) профессиональные ценности по всей выборке студентов

Ранг	Цели	U	p	Средства	U	p
1	Личность психолога	1,244	0,214	Дисциплина	**4,158**	**0,000**
2	Психологическая наука	1,850	0,064	Оснащенность пед. процесса	0,886	0,375
3	Профессионализм	**2,834**	**0,005**	Традиции коллектива	1,415	0,157
4	Психологическая профессия	0,336	0,715	Демократизация ун-та	**3,417**	**0,001**
5	Самоуважение	**4,346**	**0,000**	Родители	1,831	0,067
6	Осознанность цели обучения	1,778	0,075	Непосредств. эмоц. реакции	1,688	0,091

Примечание: U-критерий Манна-Уитни; p-уровень значимости

Для выявления различий между студентами 1 и 4 курсов мы использовали непараметрический критерий *U* - Манна-Уитни для независимых выборок. Между студентами 1 и 4 курсов выявлены достоверные различия по терминальным профессиональным ценностям «профессионализм», «самоуважение» и инструментальным профессиональным ценностям «дисциплина», «демократизация университета».

Пройдя период адаптации и приспособившись к трудностям, на четвертом курсе студенты в наибольшей степени готовы к идентификации себя как субъекта жизненной ситуации и принятию на себя ответственности за свое положение.

Однако самый высокий показатель представленности данной группы указывает на сложность и неоднозначность данного периода личностного развития в процессе обучения.

Данный факт, вероятно, обусловлен возникновением реальных проблем и трудностей, связанных с проявлением пика кризиса профессиональной идентификации, который затрагивает перестройку сферы общения. Это отражено и в системе ценностных ориентаций студентов четвертого курса, где ведущие ранги среди терминальных ценностей присваиваются таким ценностям, как «здоровье», «любовь», «семья».

Далее были рассмотрены терминальные профессиональные ценности «профессионализм» и «самоуважение» и инструментальные профессиональные ценности

«дисциплина» и «демократизация университета» у студентов по которым были обнаружены статистически значимые различия. Диаграммы размаха представлены на рисунках 2 и 3.

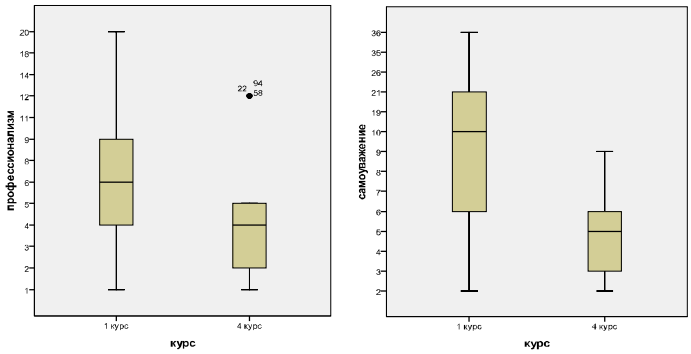


Рис.2. Различия в значимости терминальных профессиональных ценностей «профессионализм» и «самоуважение» у студентов 1 и 4 курсов

На рисунке 2 мы видим, что эти ценности более значимы для студентов 4 курса по следующим показателям.

«Профессионализм»: размах – 1 курс (19) и 4 курс (11), минимальное значение – для обоих курсов 1, максимальное значение – 20 и 12, медиана (Q_2) – 6 и 4, нижняя квартиль (Q_1)- 4 и 2, верхняя квартиль (Q_3)- 9 и 5. «Самоуважение» размах – 34 и 7, минимальное значение – для обоих курсов 2, максимальное значение – 36 и 9, (Q_2) – 10 и 5, нижняя квартиль (Q_1)- 6 и 3, верхняя квартиль (Q_3) – 21 и 6.

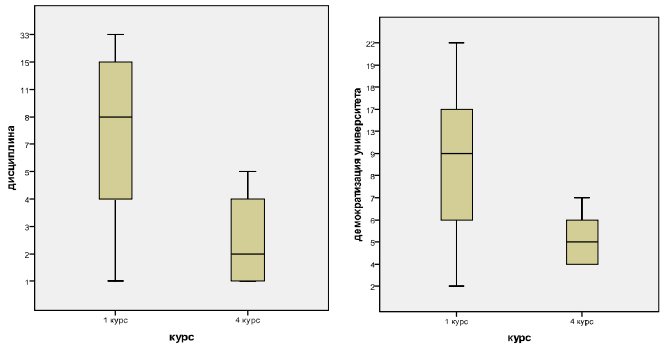


Рис.3. Различия в значимости инструментальных профессиональных ценностей «дисциплина» и «демократизация университета» у студентов 1 и 4 курсов

Для инструментальных ценностей на рисунке 3 диаграмма размаха также показывает большую значимость ценностей «дисциплина» и «демократизация университета» для студентов 4 курса. «Дисциплина»: медиана (Q_2) – 7,5 и 1,5; нижняя квартиль (Q_1) – 2,75 и 1, верхняя квартиль (Q_3) – 14 и 3,75. «Демократизация университета»: медиана (Q_2) 9 и 5, нижняя квартиль (Q_1)- 6 и 4, верхняя квартиль (Q_3)- 17 и 6.

Таблица 3.

Распределение предпочитаемых профессиональных ценностей (цели и средства) в зависимости от уровня целенаправленности для студентов 1 и 4 курсов

	Значение критерия	Уровень значимости		Значение критерия	Уровень значимости
Терминальные (цели)					
личность психолога	**8,998**	**0,011**	профессионализм	0,405	0,817
психологическ. наука	**20,971**	**0,000**	личность психолога	4,892	0,087
профессионализм	**12,259**	**0,002**	самоуважение	**9,671**	**0,008**
профессия пед-псих.	0,000	1,000	профессиональн. рост	**17,138**	**0,000**
психол. способности	4,120	0,127	непрерывн. образов-я	**9,275**	**0,010**
осозн. цели обучения	5,413	0,067	психол. способности	**15,144**	**0,001**
Инструментальные (средства)					
дисциплина	**13,440**	**0,001**	дисциплина	4,206	0,122
культура	**11,764**	**0,003**	психологическая наука	0,000	1,000
традиции коллектива	**8,708**	**0,013**	профессия пед-псих.	**6,389**	**0,041**
демократизация ун-та	**6,193**	**0,045**	детство как этап жизни	0,815	0,367
непоср. эмоц. реакц.	2,217	0,330	осознан. цели обучения	0,390	0,823
эмпатия	**10,527**	**0,005**	профессионалный долг	**9,265**	**0,010**

Представленные результаты позволяют сделать следующие выводы. В число отвергаемых (получившие самые низкие оценки) ценностей вошли, «уважение к взглядам, вкусам, привычкам, обычаям людей других национальностей», «сотрудничество». Поможет ли будущий специалист в решении актуальных социально-психологических проблем, если в число отвергаемых ценностей входит «гуманизм», «эмпатия», «развитие и совершенствование других людей». Насколько будет он эффективен в профессиональной деятельности, если у него отсутствует «интерес к расширению своего образования», «самосовершенствованию». Более того, «возможность творческой деятельности» также не является значимой для студентов.

Все это означает, что время начала и завершения обучения является для личности периодами перехода из одной смысложизненной ситуации в другую со всеми вытекающими последствиями: ломкой сложившихся стереотипов, приспособлением к другим условиям быта, иной социокультурной среде, изменением экономического и социально-демографического статуса. Следовательно, период обучения в вузе можно определить как особый смысложизненный период в жизни человека, связанный с переживанием кризиса профессиональной идентификации, т. е. идентификации себя с субъектом будущей профессиональной деятельности.

Результатом переживания данного жизненного кризиса является формирование своей профессиональной идентичности, являющейся составной и неотъемлемой частью целостного «образа-Я» зрелой личности.

Заключение

В нашей работе изучались профессиональные ценности будущих специалистов. Структура ценностных ориентаций отражает возрастные особенности и профессиональную принадлежность. Выявлена специфика профессиональных ценностей в зависимости от индекса направленности. Полу-

ченные в ходе настоящего исследования результаты свидетельствуют о необходимости совершенствования подготовки специалистов в вузе и смещении акцентов в процессе обучения, особенно на старших курсах, идентификации студентов с субъектом своей будущей профессиональной деятельности через повышение интереса к ценностно-смысловому ее аспекту, в ходе специально разработанных психолого-педагогических тренингов.

The article presents the research peculiarities of professional values and structure inclusive characteristics of common to all mankind values for students. According to the results of comparative analysis it is established that structure of values reflects age peculiarities and professional belonging of students. Purpose fullness index of professional values is far more higher with 4-yaer students as they are much more prepared to be identified as a subject of life situation and responsible for their status.
The key words: *common to all mankind values, professional values, purpose fullness index, student's age.*

Список литературы

1. Донцов И.И., Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов психологов. Вопросы психологии. 1999 г. № 2.
2. Каган М.С. Философская теория ценности. С-Пб.: Петрополис, 1997.
3. Карнеев Р.К., Мерзлякова С.В. Сравнительное исследование особенностей связи ценности семьи и направленности личности юношей и девушек. Вестник Брянского государственного университета. №1 (2010): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. Брянск: РИО БГУ, 2010. С. 145-149.
4. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени [Текст] // Психологическое обозрение. 1998. № 1.
5. Ольшанский В.Б. Психология – практикам: учителям, родителям и руководителям. М., 1996.
6. Ронзин Д.В. Профессиональное сознание учителя как научно-практическая проблема // Психол. журн. 1991. Т. 12. № 5. С. 65-72.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1999.
8. Тугаринов В.П. Марксистская философия и проблема ценности // Проблемы ценности в философии. М.-Л., 1966.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 2006.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
11. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. Екатеринбург, 2002.
12. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово, 2000.

Об авторе

Карнеева О. А. - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и профессиональной психологии Брянского государственного университета имени И.Г. Петровского, karneeva.olga @yandex.ru.

УДК – 159.9.075

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Н.С. Котлярова

В данной статье мы исследовали эмоциональный интеллект и удовлетворенность жизнью студентов факультета психологии, рекламы и связей с общественностью СЭИ БГУ. Полученные данные показали, что более половины испытуемых обладают высоким уровнем эмоционального интеллекта и средним уровнем удовлетворенности жизнью. В ходе исследования мы выявили взаимосвязь между шкалами эмоционального интеллекта и некоторыми показателями удовлетворенности жизнью студентов, а также попытались проанализировать полученные результаты.
Ключевые слова: *качество жизни, удовлетворенность, эмоциональный интеллект, студенческий возраст.*

Постановка проблемы

В связи с социально-экономическими переменами в Российском обществе во всех ее сферах возникли совершенно новые проблемы. Социально-экономическая трансформация привела к нарастанию таких тенденций, как потеря социального оптимизма, растущая неопределенность и отчужденность людей друг от друга. Все это сказывается на отношении человека к различным сторонам своей жизни, а, соответственно, и на качестве жизни. Качество жизни – многоаспектное понятие, в котором отражаются и соотносятся объективные и субъективные факторы. В рамках нашего исследования нас интересуют субъективные факторы, к которым прежде всего относится психологическое восприятие человеком себя в различных жизненных обстоятельствах.

Американские ученые Э.Деси и Р.Райян в рамках теории самодетерминации сформулировали и описали три фактора, которые обязательно должны присутствовать для того, чтобы человек мог ощущать себя включенным в полноценную, осмысленную, творческую и счастливую жизнь. К таким факторам эти ученые отнесли:

- ощущение компетентности – ощущение всей полноты своих возможностей, ощущение «я знаю, я могу». Это ощущение себя профессионалом в своей сфере.

- ощущение самодетерминации – это осознание себя причиной своих действий. Если человеку это удается, то появляется удовлетворение от деятельности, возникает чувство самостоятельности, уверенности в будущем.

- включенность в систему значимых отношений. Потребность быть включенным в значимые отношения с другими людьми в процессе деятельности, наличие чувства «общей судьбы». [4]

По мнению ученых, обладающий всеми тремя компонентами в полной мере, может назвать свою жизнь качественной.

Несмотря на необходимые составляющие, каждый человек понимает качество жизни по-своему. Один человек будет удовлетворен спокойной и размеренной жизнью без катаклизмов и потрясений, для другого счастливая жизнь – это жизнь, насыщенная событиями и эмоциональными переживаниями, для третьих удовлетворение достигается уединением и одиночеством и т.п.

Если обратиться к психологическому словарю, под удовлетворенностью (англ. satisfaction) понимается субъективная оценка качества тех или иных объектов, условий жизни и деятельности, жизни в целом, отношений с людьми, самих людей, в т. ч. и самого себя (самооценка). [2]

По мнению М.Аргайла, удовлетворенность - это рефлексивная оценка, суждение о том, насколько все было и остается благополучным. Оценка удовлетворенности обусловлена сравнениями с прошлым или с другими людьми. [1] Помимо этого на суждения влияет непосредственное эмоциональное состояние, а также простая привычка - адаптация к обстоятельствам и различному видению событий. Удовлетворенность бывает и иллюзией, возникающей, когда люди сами себя обманывают, думая о том, что они вполне довольны своей жизнью. Также удовлетворенность может зависеть от целей, которые человек ставит перед собой. Вместе с тем неспособность достичь таковой оказывается причиной неудовлетворенности. Таким образом, полнота переживания удовлетворенности своей жизнью, достигаемыми результатами зависит от личностных и индивидных особенностей человека.

Как видим, удовлетворенность жизнью, качество жизни - сложные понятия, которые рассматриваются как показатель благосостояния человека, связанный со степенью удовлетворения всей совокупности его потребностей. Но в нашей статье мы бы хотели сделать акцент на значение эмоционального компонента в ощущении удовлетворенности жизнью в студенческом возрасте.

Высшее учебное заведение является важнейшим этапом освоения профессии, началом профессионального становления. От того, насколько успешным и благополучным будет ощущать себя человек в этот период, может зависеть весь жизненный путь личности. В современном обществе все больше появляется психологов, утверждающих, что для успешной реализации личности в жизни и деятельности самое важное — способности эффективного взаимодействия с окружающими людьми. Неспособность понимать свои эмоции и эмоции других людей, правильно оценивать реакции окружающих, а также неумение регулировать собственные эмоции при принятии решений приводят ко многим жизненным неудачам. Очевидно, что развитый эмоциональный интеллект, который способствует эффективной учебной и профессиональной деятельности, обеспечивая позитивное социальное самочувствие, необходим студентам ВУЗов. [3]

В связи с этим, целью нашего исследования явилось выявление взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и удовлетворенностью жизнью студентов. Мы предполагаем, что, существует определенная связь между эмоциональным интеллектом и удовлетворенностью жизнью.

Эмпирическое исследование осуществлялось поэтапно в соответствии с задачами исследования:

1. Определить удовлетворенность жизнью современных студентов.

2. Провести анализ результатов исследования уровня эмоционального интеллекта студентов.

3. Выявить взаимосвязь эмоционального интеллекта и удовлетворенности жизнью в студенческом возрасте.

Методика и процедура исследования

В исследовании приняли участие студенты 1-3 курсов факультета психологии, рекламы и связей с общественностью специальностей «Психология» и «Педагогика и психология» (всего 74 человека). Данная выборка была проверена на однородность с помощью непараметрического одновыборочного критерия Колмогорова-Смирнова.

Для изучения удовлетворенности жизнью мы использовали методику «Шкала оценки каче-

ства жизни». Для изучения эмоционального интеллекта нами была использована отечественная методика диагностики эмоционального интеллекта М.А. Манойловой. Для выявления взаимосвязи применялся метод корреляции Пирсона.

Результаты исследования

На первом этапе эмпирического исследования использовалась методика «Шкала оценки качества жизни», которая позволила определить удовлетворенность жизнью у студентов по различным показателям.

Из рис. 1 видно, что удовлетворенность жизнью оценивается по 9 показателям, а также выделяется индекс качества жизни.

В целом, по индексу качества жизни преобладает средний уровень удовлетворенности (71,6%).

Работа. В данном случае имелась ввиду учеба, как основной вид деятельности студентов, а работа рассматривалась как будущая профессия. По данному показателю явно преобладает средний уровень удовлетворенности (60,63%).Студенты 1-3 курсов, избравшие ту или иную специальность, находятся в состоянии узнавания своей будущей профессии, поэтому естественно, что мнение о ней у них будет периодически меняться в ту или иную сторону.

По показателю личные достижения мы видим, что в одинаковой степени проявляются низкий и средний уровень удовлетворенности (по 43,2%). Высшее учебное заведение предъявляет свои требования к обучающимся. Студенты же, поступая в ВУЗ имеют каждый свой уровень подготовки. Таким образом, ожидания студентов порой не соответствуют действительности.

По показателю здоровье преобладающим является средний уровень удовлетворенности (54,1%). В современном мире нет абсолютно здоровых людей, поэтому полученные данные вполне объяснимы.

По показателю общение с близкими людьми (друзьями, родственниками) мы видим, что средний уровень составляет 39,2%, но на одинаковом уровне находятся высокий и низкий уровни (29,7%). Большинство студентов, обучающихся в Брянском государственном университете, проживают в общежитии. Общение с близкими родственниками становится ограниченным, а успех их межличностных отношений с друзьями и однокурсниками во многом зависит от их умения выражать и контролировать свои эмоции, понимать чувства и эмоции других людей. Эти данные подтверждают результаты следующей методики по исследованию эмоционального интеллекта.

По показателю оптимистичность преобладает высокий уровень удовлетворенности (41,9%). На наш взгляд это объясняется тем, что студенты еще не сталкивались со всеми трудностями жизни взрослого человека. В случае неудачи они имеют время и возможность изменять свою жизнь и деятельность.

По показателю напряженность преобладают средний (43,2%) и низкий (36,5%) уровни.

По показателям самоконтроль и негативные эмоции преобладающим является низкий уровень удовлетворенности (40,5% и 41,9% соответственно). При диагностике эмоционального интеллекта по шкале управление своими эмоциями и чувствами преобладает высокий уровень(89,2%). Это может быть связано с неумением студентов давать выход различным эмоциям, которые могут накапливаться и способствовать нарастанию напряженности.

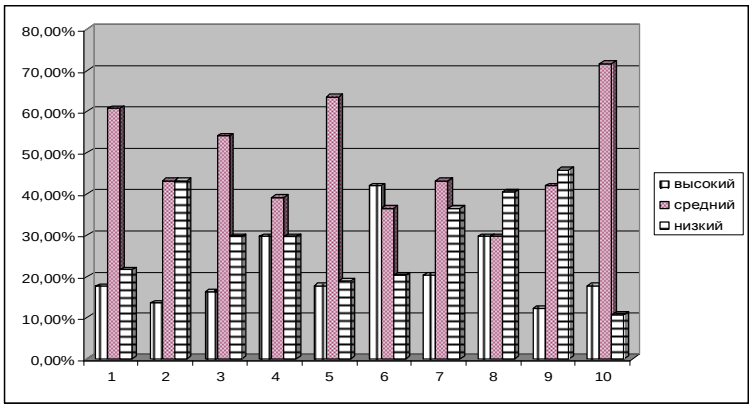


Рис. 1. Соотношение уровней удовлетворенности жизнью студентов по различным показателям

Примечания: 1 – работа, 2 – личные достижения, 3 – здоровье, 4 – общение с близкими, 5 – поддержка, 6 – оптимистичность, 7 – напряженность, 8 - самоконтроль, 9 – негативные эмоции, 10 –

индекс качества жизни.

На втором этапе нашего исследования был проведен анализ результатов уровня эмоционального интеллекта студентов. (См. рис. 2)

Интегральный индекс показывает, что более половины испытуемых (41 человек – 55,4%) демонстрируют высокий уровень развития эмоционального интеллекта.

По шкале «Осознание своих чувств и эмоций» больше половины испытуемых 41 человек (55,4%) 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. На наш взгляд, низкие результаты связаны с возрастом испытуемых, недостаточным уровнем профессиональных знаний, слабо развитой рефлексией.

По шкале «Управление своими чувствами и эмоциями» мы видим, что большинство испытуемых (66 человек – 89,2%) 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 (34 человека - 45,9%) 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.

По шкале «Управление чувствами и эмоциями других людей» преобладает высокий показатель (32 человека – 43,2%), который говорит о высоком уровне развития умения управлять состоянием партнера, принимать решения, не ущемляя собственных интересов и не унижая другого. Средний уровень продемонстрировали 27 человек (36,5%). Это может происходить из-за непонимания своих и чужих эмоций и чувств, что вызывает необходимость управлять эмоциональными реакциями других людей.

Делая вывод, можно сказать, что низкие показатели наблюдаются по шкалам, которые связаны с осознанием своих чувств и эмоций и чувств и эмоций других людей. Высокие же показатели наблюдаются по шкалам, которые связаны с управлением своими чувствами и чувствами и эмоциями других людей. Довольно низкие показатели по 1 и 3 шкалам обусловлены, на наш взгляд, возрастом испытуемых, нехваткой жизненного опыта и недостатком специальных психологических знаний. (В исследовании принимали участие студенты младших курсов.)

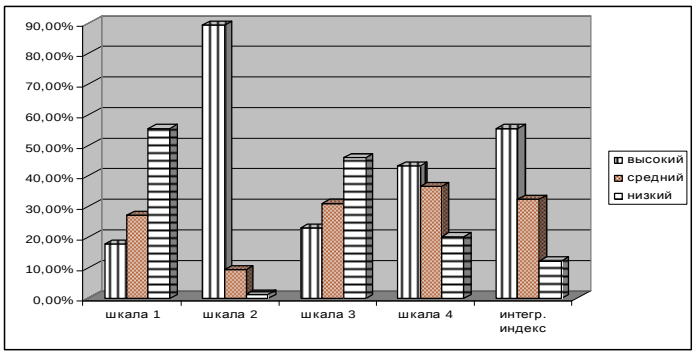


Рис. 2 Результаты исследования эмоционального интеллекта студентов по шкалам

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 удовлетворенностью жизнью в студенческом возрасте. Для установления данной взаимосвязи мы применили метод корреляции Пирсона. Полученные коэффициенты корреляции (статистически значимые выделены жирным шрифтом) приведены в таблице 1.

Таблица 1

Взаимосвязь эмоционального интеллекта и удовлетворенности жизнью (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
Работа	**,424****	**,281***	-,091	**,238***	**,342****
Личные достижения	**,388****	**,364****	-,047	**,251***	**,371****
Здоровье	**,258***	,218	,018	,130	**,238***
Общение с близкими людьми	**,445****	,169	-,104	-,052	,180
Поддержка (внутренняя и внешняя)	**,327****	**,240***	-,044	,146	**,275***
Оптимистичность	**,334****	,089	-,093	,041	,091
Напряженность	**,305****	**,236***	,031	,208	**,310****
Самоконтроль	**,343****	**,364****	-,066	**,247***	**,389****
Негативные эмоции	**,273***	**,254***	,013	,199	**,303****
Индекс качества жизни	**,491****	**,360****	-,052	,226	**,404****

Примечание: ** - $p < 0.01$; * - $p < 0.05$

Из таблицы результатов мы видим, что существует взаимосвязь между осознанием своих чувств и эмоций и всеми показателями удовлетворенности жизнью. Чем лучше осознаются собственные чувства и эмоции, понимаются причины переживаний, тем легче удается строить свою жизнь таким образом, чтобы она устраивала, и тем больше будет удовлетворенность различными сторонами жизни и наоборот.

Что касается управления своими чувствами и эмоциями, то здесь тоже обнаружена взаимосвязь с некоторыми показателями качества жизни, а именно – работой, личными достижениями, поддержкой, напряженностью, самоконтролем, негативными эмоциями и индексом качества жизни. Действительно, именно в перечисленных сторонах жизни необходимо умение управлять своими эмоциями и чувствами, чтобы добиться желаемых результатов. Большинство жизненных неудач связано с неумением владеть собой в нужный момент, выражать эмоции, соответствующие ситуации.

Шкала управление чувствами и эмоциями других людей взаимосвязана с такими показателями, как работа, личные достижения и самоконтроль. Перечисленные стороны жизни связаны со взаимодействием с другими людьми, следовательно успех этого взаимодействия во многом определяется умением общаться с людьми, воздействовать на них.

Интегральный индекс эмоционального интеллекта взаимосвязан со всеми показателями качества жизни, кроме общения с близкими людьми и оптимистичностью. Видимо, это связано с тем, что с близкими людьми поведение более естественно, меньше контролируется проявление чувств и эмоций. При общении с близкими людьми в меньшей мере используются эмоционально-интеллектуальные способности.

Таким образом, в нашем исследовании была обнаружена взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и качеством жизни у студентов, а также была предпринята попытка объяснить причины данной взаимосвязи.

Заключение

В нашей работе были изучены уровень развития эмоционального интеллекта и оценки качества жизни студентов. Установлено, что более половины испытуемых демонстрируют высокий уровень развития эмоционального интеллекта и средний уровень удовлетворенности жизнью. Нами была выявлена взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и некоторыми показателями удовлетворенности жизнью в студенческом возрасте, а также были проанализированы полученные результаты.

In this article we examined the emotional intelligence and life satisfaction 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 life satisfaction. During the research we revealed the interdependence between the scales of the emotional intelligence and some indices of the life satisfaction of the students and also we tried to analyze the received results.
The key words: *life quality, life satisfaction, the emotional intellect, student age.*

Список литературы

1. Майкл Аргайл Психология счастья: Серия Мастера психологии. Издательство: Питер, 2003г.

2. Большой психологический словарь. Сост. Мещеряков Б., Зинченко В. Олма-пресс. 2004.
3. Карнеев Р.К., Карнеева О.А., Котлярова Н.С., Минава С.С. Социальный интеллект как фактор академической и профессиональной успешности студентов ВУЗа: монография. Брянск: Группа компаний «Десяточка», 2009.
4. Современная теория мотивации / под ред. Д.А.Леонтьева. М.: Смысл, 2002.

Об авторе

Котлярова Н. С. - аспирант кафедры общей и профессиональной психологии Брянского государственного университета имени И.Г. Петровского, nata_liay@list.ru.

УДК-159.9.075

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С ГЕНДЕРНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

С.С. Минава

В статье представлены результаты исследования особенностей взаимосвязи социального интеллекта с гендерными характеристиками современных юношей и девушек. В результате сравнительного анализа установлено, что существуют различия показателей социального интеллекта в зависимости от курса. Также были обнаружены различия между показателями социального интеллекта и психологическим полом личности.
Ключевые слова: *социальный интеллект, гендер, пол, студенческий возраст.*

Постановка проблемы

В современном российском обществе особенно актуальными являются проблемы, связанные с адаптацией молодежи к требованиям общественных институтов, к правилам поведения, которые задаются нормами морали и нравственности, существующими в обществе.

Студенческой молодежи, стоящей на пороге вхождения в трудовую жизнь, важно не только овладевать определенными знаниями в профессиональной области, но и включать эти знания в повседневную практику своей жизни. По утверждению Б.Г. Ананьева, студенческий возраст является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. [1] В процессе получения высшего образования происходит развитие всех уровней психики студента, от формирования склада мышления, характеризующего профессиональную направленность личности, и до высшей ступени развития психики - социального интеллекта. Студенчество - один из самых значительных периодов в жизни человека, когда он уже частично освобождается от родительской опеки и стоит на границе самостоятельной жизни. Те умения и навыки социального взаимодействия, которые приобретает человек в студенчестве, обеспечивают работу адаптационных механизмов на протяжении всей жизни. [8, с.3].

В студенческом возрасте особое внимание уделяется общению и взаимодействию с другими людьми. Верное понимание ситуаций, возникающих при этом взаимодействии, и является проявлением социального интеллекта. Являясь когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности, социальный интеллект обеспечивает правильную оценку текущей ситуации в общении, и, как следствие, адекватное и успешное социальное взаимодействие личности.

Обращение исследователей к проблеме социального интеллекта просматривается в литературе с начала 20 века. В 1920 году Э. Торндайк первым ввел в психологию понятие «социальный интеллект», который, по его мнению, являлся «способностью к пониманию и управлению людьми, способностью действовать мудро в межличностных отношениях» [6, с. 22-23]

Проблема социального интеллекта давно привлекает внимание как зарубежных (С. Берри, Д. Бродбент, О. Джон, Х. Гарднер, Дж. Гилфорд, Дж. Кильстром, С. Космитский, Н. Кэнтор, Г. Олпорт, Х. Саймон, Р. Селман, Р. Стернберг, Э. Торндайк и др.), так и отечественных ученых (А.А. Бодалев, В.Н. Дружинин, Ю.Н. Емельянов, А.В. Карпов, М.М. Кашапов, М.Л. Кубышкина, Н.А. Кудрявцева, В.Н. Куницына, Д.В. Ушаков, А.Л. Южанинова и др.). Эти авторы имеют свой взгляд на сущность и развитие социального интеллекта; однако едины в том, что социальный интеллект – это специфическая способность, обеспечивающая успешное взаимодействие человека с другими людьми, умение прогнозировать поведение других. Представители различных психологических направлений в разное время по своему трактовали понятие социальный интеллект (Moss F., Hunt T., Strang R., Wedeck J., Д. Векслер, Дж. Гилфорд, Олпорт, Г. Айзенк и др.).

Суммируя все эти представления о социальном интеллекте, известный американский психолог Р. Стернберг предложил трехкомпонентную теорию. В этой теории интеллект рассматривается

как умение добиваться цели. Целостная теория интеллекта, по мнению Стернберга, включает три аспекта, которые включают следующие субтеории:

1. Компонентную субтеорию, которая объясняет взаимосвязь между внутренним миром личности и механизмами мышления, связанные с обработкой информации (компонентный интеллект).

2. Субтеорию опыта, определяющую эффективность овладения новой ситуацией, используя предыдущий опыт (эмпирический интеллект).

3. Субтеорию контекста, которая описывает и объясняет проявление интеллекта в социальной ситуации (ситуативный интеллект).

Р. Стернберг выделяет две стороны ситуативного интеллекта: практический интеллект, который проявляется при решении каждодневных проблем, и социальный интеллект, проявляющийся в общении с людьми. [9, с. 51]

В отечественной психологической науке изучению социального интеллекта также посвящен ряд исследований. Так, Д.В. Ушаков утверждает, что социальный интеллект обладает рядом характерных структурных особенностей: непрерывностью; использованием невербальной репрезентации; социальным оцениванием с помощью вербализации; формированием в процессе социального научения; использованием внутреннего опыта [11, с. 11 -29].

Особый интерес при решении прикладных проблем представляет теоретическая модель социального интеллекта, предложенная А.И. Савенковым. Ученый выделяет два фактора социального интеллекта: декларативные кристаллизованные социальные (знания, полученные в результате социального научения) и опытные знания (полученные в результате собственной социально-исследовательской практики) и социально-когнитивная гибкость (способность применять социальные знания при решении новых проблем).

Характеризуя концепцию социального интеллекта, автор выделяет три группы описывающих его критериев: когнитивные (социальные знания, социальная память, социальная интуиция, социальное прогнозирование), эмоциональные (эмоциональная выразительность, эмпатия, установление эмоциональных связей с другими); поведенческие (социальное восприятие, социальное взаимодействие, социальная: адаптация, способность к саморегуляции и способность эффективно работать в условиях стресса). [10, с.94 – 101]

Однако, при таком, казалось бы, разностороннем исследовании социального интеллекта, остаются недостаточно изученными гендерные характеристики социального интеллекта.

Изучение структуры и функций социального интеллекта с позиции гендерного подхода позволяет рассматривать особенности социальных взаимодействий мужчин и женщин с учетом социокультурного понимания гендерных ролей.

Гендерная психология базируется на теоретических разработках межполовых взаимоотношений, представленных в трудах классиков психологической науки: А.Адлера, К. Хорни, З. Фрейда, К. Юнга; на исследованиях в области межполовых различий: В.В. Абраменковой, Е.П. Ильина, И.С. Кона и др. Большой вклад в изучение гендерной психологии за рубежом внесли ученые: Р. Ангер, С. Бэм, Ш. Берн, К. Гиллиган, Э. Маккоби, М. Хорнер и др.; в России - Т.В. Бендас, И.С. Клецина, В.В. Козлов, В.Н. Куницына, В.А. Лабунская, Н.П. Фетискин и др.

Гендер трактуется с точки зрения пола, как продукта культуры и понимается как психологический пол человека. Н.Дж. Смелзер предложил структуру гендера, составляющими которого является собственно биологический пол, идеал, роль и идентичность. Биологический пол – генетический код индивида (его функция в сфере репродуктивных прав человека). Гендерные идеалы, по Смелзеру, это «представления о предназначении мужчин и женщин, отражающие культурные представления о мужском и женском поведении». Гендерная идентичность – это восприятие, идентификация себя как мужчины или женщины (при этом она не всегда соответствует биологическому полу индивида). Гендерная идентичность формируется в процессе социализации личности, поэтому важно знать те факторы социализации, которые оказывают влияние на становление гендера человека.

Гендерная идентичность рассматривается как аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола. [12] Исследования по возрастной динамике половой идентичности [3,5] свидетельствуют о наличии двух кризисов в развитии: первый приходится на 3 - 5 лет, а второй - на подростковый возраст [4]. Необратимость половой принадлежности, по мнению ученых (А.И. Захаров, Д.Н. Исаев, В.Е.. Каган, И.С. Кон и др.) осознается детьми примерно к 6 — 7 годам и сопровождается усилением половой дифференциации поведения и установок. Этот возраст можно рассматривать как определенный рубеж становления гендерной идентичности [3].

Гендерная идентичность не является устойчивой личностной чертой и в разные периоды онтогенеза зависит от совокупности многих переменных. Современные исследования половой идентич-

ности указывают на сложный характер этого личностного образования. Так, например. В.В. Козлов рассматривая вопрос гендерного самосознания мужчин, пишет, что «не существует единого образа маскулинности, который обнаруживался бы повсюду», и необходимо говорить о вариациях: «... маскулинностях (идентичностях), которые допускают существенные социально-групповые и индивидуальные вариации» [7, с. 94].

В науке на данный момент, как отмечает И.В. Грошев, нет единого взгляда на природу гендера: с одной стороны, его относят «к мыслительным конструктам (моделям), разработанным с целью более четкого научного описания проблем пола и разграничения его биологических и социокультурных функций. С другой стороны, гендер рассматривается как конструкт социальный, создаваемый культурой и обществом». [2, с. 109]

Все привычные поведенческие реакции человека, его эмоциональные и когнитивные характеристики тесно связаны с гендерной идентичностью. Развитие социального интеллекта позволяет мужчинам и женщинам преодолеть рамки традиционной гендерной роли, способствует более эффективному взаимодействию с окружением и достижению самореализации.

Таким образом, актуальность исследуемой проблемы определяется как тенденциями развития научного знания, так и существующими потребностями социальной практики. Изучение гендерных различий в структуре социального интеллекта - важная теоретическая и практическая задача, требующая прикладных исследований и научной разработки.

Итак, основной *целью* данного исследования является установление взаимосвязи между социальным интеллектом и гендерными характеристиками студентов высших учебных заведений.

Эмпирическое исследование осуществлялось поэтапно в соответствии с *задачами исследования.*

1. Определить уровень развития социального интеллекта у современных студентов.
2. Выявить особенности гендерной идентичности юношей и девушек.
3. Исследовать взаимосвязь социального интеллекта и гендерных особенностей студентов.

Методика и процедура исследования

Нами были использованы следующие диагностические *методики:*

1. С помощью методики диагностики социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена (адаптация Е.С. Михайловой), мы определили как общий уровень социального интеллекта, так и отдельные его составляющие.
2. С помощью методики на определение психологического пола личности) С. Бэм (адаптация О.Г. Лопуховой методики BSRI (Bern Sex Role Inventory), мы определяли психологический пол и гендерный тип личности (маскулинный, фемининный, андрогинный).

Полученные данные подвергались статистической обработке с использованием компьютерной программы SPSS. В анализ включались описательные статистики, непараметрический критерий Краскелла-Уоллеса, параметрический t-критерий Стьюдента для независимых выборок и коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Для окончательных выводов использовались результаты на уровне значимости $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$.

В исследовании принимало участие 178 человек, студентов факультета психологии рекламы и связей с общественностью Брянского Государственного Университета им ак. И.Г. Петровского в возрасте от 17 до 22 лет (специальности «Психология», «Педагогика и психология», «Связи с общественностью» из них 101 девушка и 77 юношей).

Результаты

На первом этапе эмпирического исследования использовалась методика диагностики социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена (адаптация Е.С. Михайловой), с помощью которой мы определили общий уровень социального интеллекта, а также его отдельные составляющие. Нами было установлено, что у студентов разных курсов имеются различия среди показателей по общему уровню социального интеллекта и также по его компонентам.

В таблице №1 представлены результаты (средние значения) исследования уровня развития социального интеллекта и установлены различия данных показателей по курсам.

Для этого мы использовали критерий Н - Краскелла-Уоллиса.

Таблица 1.

Развитие показателей социального интеллекта по курсам

	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	Н- критерий	Уровень значимости
Шкала 1	8,39	8,62	8,24	8,47	10,67	3,578	0,466
Шкала 2	7,67	7,64	7,17	7,53	7,67	1,462	0,833

Шкала 3	8,94	7,96	8,78	8,81	8,94	3,882	0,422
Шкала 4	3,5	4,53	5,46	4,66	5,89	**16,124**	**0,003**
Общий показатель	28,06	28,79	29,71	29,47	33,78	6,295	0,178

С помощью непараметрического критерия Краскела-Уоллиса установлены достоверные различия между показателями по шкале 4 (Межличностная динамика) и курсом обучения студентов (значение критерия H = 16,650, уровень значимости p = 0,004). То есть, чем старше курс обучения, тем более студенты способны распознавать структуру межличностных отношений в динамике, анализировать сложные ситуации взаимодействия людей, понимают логику их развития, чувствуют изменение смысла ситуации при включении в коммуникацию разных участников. Развитие данной способности может происходить в процессе обучения.

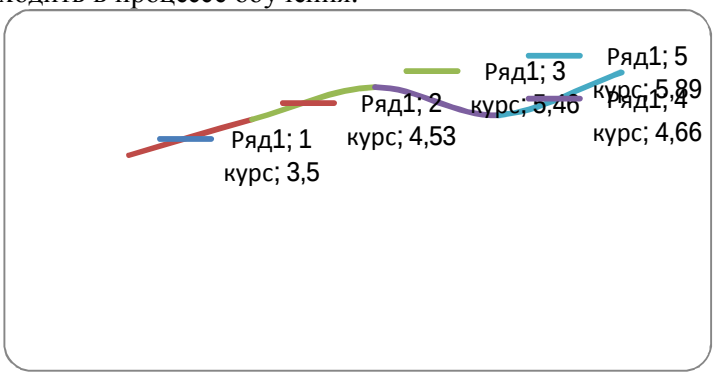


Рис. 1. Развитие показателей по шкале 4 «Межличностная динамика» по курсам

Из рисунка 1 мы видим, что в процессе обучения до 3 курса данная способность активно развивается. Это может происходить в ходе адаптации студентов к коллективу и новой жизненной ситуации. Затем на 4 курсе развитие способности идет на спад и по окончанию процесса обучения выпускники способны понимать динамику межличностных отношений, уяснять мотивы поведения людей, выстраивать недостающие звенья в развитии событий, предсказывать последствия поведения участников взаимодействия.

Для нахождения статистических различий между показателями социального интеллекта и курса обучения мы использовали t-критерий Стьюдента. Нами было выявлено следующее:

По шкале 3 «Вербальная экспрессия» (измеряющий фактор познания смыла речевого высказывания) обнаружены различия между 2 и 5 курсом (t=-2,416 при p≤0,05). Можно сказать, что выпускники более способны понимать смысл высказывания собеседника, обладают высокой чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений (что помогает им быстро и правильно понимать то, что люди говорят друг другу) в контексте определенной ситуации, нежели студенты 2 курса.

По шкале 4 «Истории с дополнением» (измеряющий фактор познания систем поведения, а именно способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия и значение поведения людей в этих ситуациях) имеются различия между студентами 1 и 2 курса (t=2,507 при p≤0,05), 1 и 3 курса (t=3,351 при p≤0,01), 1 и 4 (t=2,444 при p≤0,05), 1 и 5 (t=3,391 при p≤0,05), 2 и 3 курса (t=2,184 при p≤0,05), а также 2 и 5 (t=1,799 при p≤0,05). Студенты-первокурсники испытывают трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия и, как следствие, плохо адаптируются к разного рода взаимоотношениям между людьми (семейным, деловым, дружеским и другим). Это может происходить за счет того, что первокурсники более настроены на адаптацию к новым социальным условиям жизнедеятельности, нежели на анализ межличностного взаимодействия между людьми.

По общему уровню социального интеллекта обнаружены различия между 1 и 5 (t=2,296 при p≤0,05), 2 и 5(t=2,184 при p≤0,05) курсом. Это означает, что у выпускников большее стремление к познанию себя, большее развитие рефлексии, умение предвидеть последствия социального поведения, способность правильно оценивать состояние, чувства людей по их невербальному поведению, способность анализировать ситуации общения; нежели у первокурсников и второкурсников.

На втором этапе нашего исследования с помощью теста на определение психологического пола был установлен гендерный тип личности нашей выборки. Было обнаружено, что среди нашей выборки преобладает фемининный тип личности – 49,4%, андрогинный тип личности был обнаружен у 34,3% и маскулинный – у 16,3%.

Наиболее распространенным гендерным типом личности является фемининный тип, отличающийся уступчивостью, мягкостью, чувствительностью, застенчивостью, нежностью, сердечностью, способностью к сочувствию, сопереживанию и др.

Также полученные результаты мы рассмотрели у мужской и женской частей выборки, так как в каждой наблюдаются специфические особенности. В группе юношей наблюдается следующее распределение гендерного типа личности: у 41% - андрогинный тип личности, у 35,9% наблюдается маскулинный тип личности и у 9% фемининный тип личности. В группе девушек обнаружено 56% имеющих фемининный тип личности, 32% андрогинный тип личности и 10% с маскулинным типом личности

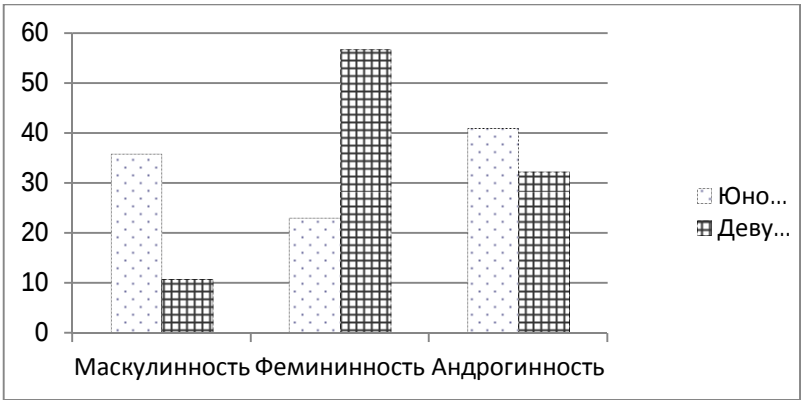


Рис. 1. Сравнительный профиль гендерного типа личности юношей и девушек

Исходя из рисунка 1, можно увидеть, что юношам более присущ андрогинный и маскулинный тип личности, а девушкам в большей степени присущ фемининный тип личности. Это можно объяснить тем, что современные мужчины, стремясь адаптироваться в обществе, используют как маскулинные, так и фемининные черты личности, тем самым повышая адаптивные возможности андрогинного типа. При этом большая мягкость, устойчивость в социальных контактах и отсутствие резко выраженных доминантно-агрессивных тенденций в общении никак не связаны со снижением уверенности в себе, а напротив, проявляются на фоне сохранения высокого самоуважения, уверенности в себе и самопринятия.

На третьем этапе эмпирического исследования, мы изучили связь уровня социального интеллекта с психологическим полом личности. С помощью коэффициента корреляции Спирмена нам удалось обнаружить различия между показателями шкалы 2 «Невербальная экспрессия» и психологическим полом (при r = -0,172). То есть, чем выше показатель феминности, тем ниже прогностическая возможность невербальных характеристик. Таким образом, можно сказать, что студенты с преобладающими маскулинными чертами (независимость, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, уверенность в себе) способны правильно оценить состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям – мимике, позам, жестам. Они придают большее значение невербальному общению, обращают внимание на невербальные реакции участников коммуникации. В то время как студенты с фемининными чертами личности плохо владеют языком телодвижений, взглядов и жестов. Это может происходить за счет больше ориентировки фемининных студентов на вербальную сторону общения.

Заключение

Таким образом, по результатом проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Курс обучения выступает важным фактором развития 4 показателя социального интеллекта - познание динамики межличностных отношений.
2. Установлено, что между гендерным полом и уровнем развития социального интеллекта значимых различий не обнаружено.
3. Обнаружены различия между показателями понимания невербальной информации и психологическим полом личности. Установлено, что студенты с выраженным маскулинным типом личности более способны к пониманию невербальной информации, нежели студенты с фемининным типом личности.

In the article the results of the research of the independence between the social intelligence and gender characteristics of modern boys and girls at student age are introduced. As a result of the comparative analysis it has been established that there are differences in the indices of the social intelligence that depend on the year of studying. Also, the differences in the indices of the social intelligence and psychological sex of a person have been found.
The key words: *social intelligence, gender, sex, student age.*

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста //Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Л., 1974. Вып.2. 3-15.
2. Грошев И.В. Психология половых различий: Монография. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2001. 683с. 69

3. Каган В.Е. «Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3-7 лет» //Вопросы психологии. 2000. №2. С. 65-69. 99

4. Каган В.Е. Воспитателю о сексологии. М., 1991. 97

5. Каган В.Е. Стереотипы мужественности-женственности и «образа Я» у подростков//Вопросы психологии. 1989. №3. С. 53-62. 98

6. Карнеев Р.К., Карнеева О.А., Котлярова Н.С., Минава С.С. Социальный интеллект как фактор академической и профессиональной успешности студентов ВУЗа: монография. Брянск: Группа компаний «десяточка», 2009. 109 с.

7. Козлов В.В. «Образ мужчины – социально-психологический взгляд на проблему» // Гендерные ценности и самоактуализация личности и малых групп в XXI веке: Материалы международного симпозиума, Кострома, 28-29 октября 2004 г.: в 2 т. /Отв. ред. А.А. Журавлев, Н.П. Фетискин. М. Кострома: КГУ, 2004. т. 2. с. 90-94. 118

8. Порядина В.А. Гендерные различия в структуре социального интеллекта студенческой молодежи: автореферат дис. на соиск. уч. степ. кан. психолог. наук. 19.00.05. Ярославль, 2007. 26с.

9. Практический интеллект / Р.Дж. Стернберг, Дж.Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. СПб.: Питер, 2002. 272 с.

10.Савенков А.И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т.5 №4. с.94 .101

11.Ушаков Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2003. 264с.

12.Церетели М.О. Традиционная культура, гендерные стереотипы и установки // Мир психологии. 2004 №3. с. 177-181.

Об авторах

Минава С.С. – аспирант кафедры общей и профессиональной психологии Брянского государственного университета имени И.Г. Петровского, sweetsveta@list.ru.

УДК 37.015.32

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТИВНОЙ КОНЦЕПЦИИ НЕУСПЕВАЕМОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ

К.А. Моисеев

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей развития субъективной концепции неуспеваемости у студентов-педагогов, обучающихся посредством академических форм работы и в форме выполнения специально сконструированной учебно-профессиональной задачи. Описана процедура изучения субъективной концепции неуспеваемости в соответствии с критериями рефлексивности, интенциональности, содержательной релевантности, процессуального характера знаний и их аффективной заряженности.

Ключевые слова : *субъективная концепция неуспеваемости, академические формы учебной работы, учебно-профессиональная задача, критерии развития концепции, студенты-педагоги.*

Трудности педагога в освоении продуктивных способов работы со слабоуспевающими учащимися вызываются несовершенством стихийно складывающихся у педагога представлений о неуспеваемости. Обозначим данную совокупность представлений педагога, которые являются регулятором его активности, направленной по отношению к данной группе учащихся, как субъективную концепцию неуспеваемости. Данная концепция складывается на основе, во-первых, совокупности усвоенных знаний, во-вторых, опыта использования данных знаний в реальной деятельности и, в-третьих, имеющегося определенного отношения к предмету собственной деятельности. Применительно к слабоуспевающему учащемуся субъективная концепция неуспеваемости включает в себя: психолого-педагогические знания о неуспеваемости, опыт оказания помощи слабому ученику отношение к нему.

Ключевым моментом в структуре данной субъективной концепции является претворенное в систему реальных действий положение о единстве диагностической и коррекционной деятельности педагога, единстве и соподчиненности целей всех функциональных компонентов деятельности. Дадим характеристику свойств субъективной концепции неуспеваемости. Прежде всею, ей присущ *процедурный, процессуальный характер*. Различия между образами, концептами, декларативными знаниями (так называемыми «знаниями-что») и оперативными образами, процедурными знаниями (знаниями-как) неоднократно описывались в литературе [1]. Процедурный характер субъективной концепции предполагает, что наличие соответ-

ствующего знания о неуспеваемости еще не означает возможность его применения в реальной ситуации педагогической деятельности. Таким образом, между владением соответствующим декларативным знанием и превращением его в способы и приемы работы может лежать большая дистанция.

Субъективная концепция характеризуется *рефлексивностью и осознанностью*. Под рефлексивностью понимается ее доступность для самоанализа, что является решающим условием профессионального саморазвития. Средством же данного самоанализа выступают психологические понятия, представленные в сознании педагога, именно они и есть тот своеобразный инструмент, орудие, внутренней идеальной деятельности, продуктом которой и является осознание психических процессов, состояний, личностных свойств, особенностей поведения характеристик реализуемых личностью деятельностей [2].

Следующей характеристикой субъективной концепции служит *интенциональность*. Под ней понимается направленность на достижение целей деятельности и сохранение их, несмотря на наличие препятствий и затруднений. Особую важность интенциональность приобретает в ситуации противодействий. Ведь в отличие от легко обучаемого школьника слабоуспевающий не дает учителю возможность столь же легко почувствовать себя успешным профессионалом. Для достижения успехов в работе с подобным учащимся необходимо предпринять существенно больше усилий. Да и сам подобный ученик чаще всего не особо горит желанием осуществлять собственную учебную деятельность – учиться, и вызывать встречное движение со стороны учителя. Н.П. Кузьмина, полагая, что критерием правильного решения длинного ряда задач, является продвижение учителя и учащихся к конечной цели деятельности, отмечала, что у отдельных учителей происходит подмена конечных целей частными, происходит смещение целей, изменение акцентов в деятельности и нарушения в педагогическом процессе [3, с. 56].

Субъективная концепции так же характеризуется *содержательной релевантностью* по отношению к психолого-педагогическим теориям неуспеваемостизнаниям. Подлинно научное знание отличается от других форм организации опыта, прежде всего, достоверно высокой эффективностью. Именно поэтому в культивировании продуктивных репрезентаций деятельности необходима опора на сложившиеся в науке подходы и способы деятельности.

И, наконец, весьма важным свойством рассматриваемой субъективной концепции является *аффективная заряженность*, проявляющаяся в эмоциональном отношении и личностной вовлеченности педагога в процесс педагогического взаимодействия с неуспевающим учеником. Выделение данной характеристики важно уже в силу того, что психологическое знание, лишенное личностного смысла, не способно реализовать в полной мере свои функции [4].

Предлагаемый нами конструкт «субъективная концепция неуспеваемости» выступает как единица анализа практического мышления педагога, в частности, процесса решения педагогом такой важнейшей практической педагогической задачи как преодоление неуспеваемости. А выделенные характеристики указанной концепции являются критериями ее развития и, соответственно, могут выступить основанием для разработки параметров ее изучения.

Таким образом, психологически содержательная субъективная концепция неуспеваемости характеризуется: 1) высоким уровнем операционализации знаний; 2) адекватным использованием знаний в соответствующем концептуальном поле педагогической задач 3) осознанным характером применения релевантных современному состоянию психолого-педагогической науки знаний; 4) удержанием целей деятельности и сохранением в сознании ее предмета, несмотря на возникающие затруднения; 5) высоким уровнем личностного принятия ученика, позитивным, эмоционально окрашенным к нему отношением; 6) осознанием собственной ответственности в оказании помощи учащемуся; 7) ориентацией на оказание действенной помощи учащемуся с трудностями в учении.

Обучение какого же типа способно вызвать соответствующие изменения в структуре субъективной концепции неуспеваемости у будущих учителей? Традиционные академические формы учебной работы направлены на усвоение декларативных понятий, но не способствуют развитию умений решать практические профессиональные задачи. Для того чтобы данные понятия стали пригодными в данном отношении, они должны подвергнуться определенным преобразованиям, которые в западной психологии получил название процедуризации [1]. В отечественной психологии сходный процесс описал А. Э. Штейнмец как операционализацию понятий, применительно к процессу освоения педагогами психологических понятий [4]. Ведущим способом операционализации психологических профессионально значимых понятий является особым образом организованная педагогическая практика, сущность которой состоит в решении учебно-профессиональной задачи в опоре на значимые понятия для ситуации реальной профессиональной деятельности. Именно в ходе подобных процедур обучения происходит изменение субъективных концепций, относящихся к профессиональной деятельности. В ходе же академических традиционных форм обучения и стихийной профессиональной практики подобное изменение может быть незначительным.

Для проверки данного предположения нами была разработана система исследовательских методик для выявления содержания субъективной концепции неуспеваемости у студентов педагогов. Эта система включала в себя как прямой метод выявления эксплицируемых знаний студентов - методику неоконченных предложений, а также косвенный метод - заполнение испытуемыми решетки изменений Хинкла. конструктами в которой являлись успеваемость, а также интеллектуальные и личностные качества учащихся. Использовался так же контент-анализ отчетов по педагогической практике, направленный на выявление реального употребления соответствующих знаний в решении профессиональных задач. Для этого студентам выпускного курса предлагалось в процессе прохождения ими педагогической практики выполнить специально разработанное задание по оказанию помощи неуспевающему школьнику [5]. Данное задание было сконструировано в логике построения учебно-профессиональной задачи [4] и включало следующие этапы:

Гипотетический этап, основное содержание данного этапа - выдвижение гипотезы о типе и причинах отставания школьника в учении. Данный этап складывается из следующих основных действий: актуализация теоретических знаний с использованием рекомендованной литературы; выбор ученика для оказания помощи; его изучение с помощью методов наблюдения, беседы, анализа продуктов деятельности, специальных психодиагностических средств; формулирование гипотезы о причинах и типе неуспеваемости.

Конструктивный этап, заключавшийся в разработке коррекционной программы по оказанию помощи ученику в соответствии с содержанием гипотезы и имеющимися в научной литературе рекомендациями.

Этап осуществления помощи школьнику, выступавший в качестве способа проверки выдвинутой студентом гипотезы о причинах отставания школьника в учении. В ходе проведения данного этапа активность студента-практиканта направлялась на анализ учебного взаимодействия с учащимся.

Этап рефлексии. Основной контекст рефлексии – оценка изменений произошедших в учении под влиянием проведенной работы.

Представим некоторые из полученных нами эмпирические данные, свидетельствующие об особенностях изменений субъективных концепций неуспеваемости у студентов, обучающихся традиционными методами, и студентов, обучавшихся работе с неуспевающими школьниками посредством выполнения учебно-профессиональной задачи. Исследование проводилось на выборке студентов Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского (всего 128 человек).

На начальный момент исследования у подавляющего большинства студентов (84%) конструкт «успевающий-неуспевающий» оказался суперординантным (среднее количество импликаций 0,67) и практически полностью определял восприятие учащегося и отношение к нему у будущего педагога. Взаимосвязанность конструктов была весьма высока, иерархия не выражена, высок уровень конфликтности конструктов.

Для оценки влияния на изменения, в субъективных концепциях в ходе реализации академических форм обучения был разработан спецкурс «Психология неуспевающего школьника», объем спецкурса 24 часа. Содержание спецкурса отражало основные проблемы, связанные с проблемой неуспеваемости. В конце спецкурса у студентов было вновь проведено исследование содержания субъективной концепции. Было выявлено, что после прохождения спецкурса значимо выросла, прежде всего, компетентность студентов относительно способов помощи, но изменение отношения к слабоуспевающим не произошло и значимых изменений в структуре субъективных концепций не было выявлено. Аналогично, стихийный опыт реального взаимодействия с учащимися в процессе педагогической практики не привел к значимым изменениям в представлениях студентов об слабоуспевающих учащихся.

Более показательными явились изменения в представлениях студентов, выполнявших учебно-профессиональную задачу (экспериментальная группа). Содержание их субъективных концепций сравнивалось с показателями других студентов, специально не выполнявших такую задачу (контрольная группа). Структурный анализ заполненных после успешного выполнения заданий решеток показывает значимое снижение уровня связанности категорий. Резко снизилась суперординантность конструкта успеваемость-неуспеваемость (среднее число импликаций 0,32, данное изменение значимо на уровне 1%), и наоборот, данный конструкт сам начинает активно имплицироваться другими конструктами. Избыточная связанность конструктов значимо снижается, особенно в отношении общеоценочных конструктов. Конфликтность системы конструктов в обеих группах, контрольной и экспериментальной, после прохождения педагогической практики снижается (до педпрактики 0,30 и 0,33 соответственно для контрольной и экспериментальной групп, после - 0,25 и 0,16), но лишь в экспериментальной группе данные различия статистически значимы. В неоконченных предложениях студентов экспериментальной группы статистически значимо увеличивается доля позитивно окрашенных по отношению к слабоуспевающим суждений, появляются суждения относительно возможности преодоления отставания в учении, уменьшается количество суждений, описывающих неуспеваемость как проявление патологии (неуспеваемость школьников старших и средних классов обще-

образовательных школ, с которыми сталкивались испытуемые, как правило, не имеет патологической природы, так как подобные учащиеся выводятся из общеобразовательных классов в учреждения специального (коррекционного) образования еще в начальной школе).

Так как основным видом отчетности студента на педагогической практике является письменный отчет о проделанной работе и ее результатах, то в качестве процедуры, фиксирующей особенности оперирования студентами психологическими понятиями в процессе педагогической практики - был выбран контент-анализ суждений будущих учителей. Контрольное тестирование обеих групп (выполнявших и не выполнявших задание) включало в себя помимо техники репертуарных решеток и неоконченных предложений еще и оценку их письменных отчетов по выполнению как экспериментального задания, таки задания психологический анализ урока.

Результаты выполнения студентами задания фиксировались с помощью контент-анализа. Его результаты позволили сделать следующие выводы о значимых различиях как в характере оперирования психологическими понятиями ($\varphi^*=2{,}43$ $p<1\%$), так и в аспекте интеграции отдельных этапов выполнения задания ($\varphi^*=3{,}39$, $p < 1\%$); студенты экспериментальной группы допустили значимо меньшее число ошибок в оперировании психологическими понятиями. Студенты экспериментальной группы значительно превзошли студентов контрольной группы по параметру усмотрения результатов собственного воздействия ($\varphi^*=4{,}60$, $p < 1\%$); на 5% уровне выявлены различии и по параметру выражения удовлетворенности относительно работы с детьми на практике.

Важно подчеркнуть и качественные различия в характере культивируемых концепций, если во многих работах студентов контрольной группы субъективные концепции, относящиеся к педагогической де5ггельности, носит во многом декларативный характер. Проявляется это в том, что результаты проведенной диагностической работы не связываются с реальными педагогическими действиями, а замыслы в отношении перестройки собственной активности по отношению к педагогической деятельности либо отсутствуют, либо носят формальный характер. В отличие от этого те студенты, которые выполняли задание, значимо чаще имеют осмысленные замыслы относительно использования в педагогической деятельности результатов диагностической деятельности. Это объясняется тем, что у этих студентов и культивировались субъективные концепции процессуального характера.

Уже на основании полученных данных можно заключить, что только в процессе решения студентами – будущими педагогами учебно-профессиональной задачи происходят существенные изменения субъективной концепции неуспеваемости в направлении увеличения ее психологической содержательности. Это подтверждается наличием значимых различий в содержании конструктов, их связности и аффективной заряженности у студентов, обучавшихся посредством выполнения учебно-профессиональных задач на педагогической практике. В ходе же традиционно организованной практики или академических форм учебной работы подобного прогресса не происходит.

Анализ отчетов по педагогической практике студентов, выполнявших учебно-профессиональную задачу, показал, что произошедшие изменения переносятся и на выполнение других заданий, в частности данные студенты существенно чаще упоминают о необходимости учета индивидуальных особенностей учащихся при анализе урока ($\chi^2=4{,}5$). В индивидуальном же сознании студентов, не выполнявших входе педпрактики данное задание, существенных изменений не произошло (Rср=0,79).

The article presents results of empirical research of features of development of the subjective concept of poor progress at the students of pedagogical specialties trained by means of the academic forms and in the form of specially designed training-professional problem. Procedure of studying of the subjective concept of poor progress according to criteria of reflexivity, intentionality, substantial relevance, procedural character of knowledge and their affective loading is described.
The key words: *the subjective concept of poor progress, academic forms of study, training-professional problem, criteria of development of the concept, students of pedagogical specialties.*

Список литература

1. Андерсон Дж. Когнитивная психология. СПб.: Питер, 2002. 496 с.
2. Нечипоренко Н. П. Развитие представлений студентов-педагогов об умения учиться. Дисс. ... канд. психол. наук. 19.00.07 : Калуга, 2000 190 с.
3. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Л.: ЛГУ, 1967. 183 с
4. Штейнмец А. Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 1998. 308 с.
5. Моисеев К. А. оказание помощи слабоуспевающему школьнику. Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2002. 32 с.

Об авторе

Моисеев К. А. - старший преподаватель кафедры психологии развития и образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, twogarbs@gmail.com.

УДК 159.9 +140.8

ПРОБЛЕМА ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ КАРТИНЫ МИРА ЛИЧНОСТИ

Т.А. Павлова

Рассматривается проблема предметного содержания картины мира личности. Дается анализ результатов эмпирического исследования картины мира с помощью рисуночной методики, выявившего специфические базовые объекты-категории, являющиеся носителями смысловой стороны актуализируемых представлений личности о мире. Обосновывается понятие «базовой жизненной ситуации» в репрезентации картины мира.

Ключевые слова: *картина мира, содержание картины мира, объекты картины мира, «базовая жизненная ситуация», рисуночные методики*

Проблема картины мира личности становится все более актуальной для современной психологической науки [1, 2, 5, 8, 9]. В отечественной психологии изучаются различные аспекты данного психологического феномена: содержание, функции, механизмы формирования картины мира личности, возрастные особенности ее становления (В.В. Абраменкова, Е.А. Климов, М. Колтко-Ривера, Н.Н. Королева, И.Э. Куликовская, В.Ф. Петренко, А.Н. Поддъяков, В.П. Серкин, С.В. Тарасов, Е.В. Улыбина, и др.). Актуальность исследования картины мира обусловлена еще и тем, что в условиях современного общества усиливается потребность психологического исследования мировоззрения и мировосприятия личности, в полной мере отражаемых картиной мира, определяющих во многом, как содержание психической жизни личности, так и ее жизненный путь в целом.

Однако разработка проблемы картины мира личности практически не затрагивает исследования ее объектного содержания, в котором конституированы и опредмечены элементы ценностно-смысловой сферы.

Содержание картины мира личности рассматривается нами как явление, объединяющее широкие, научные и обыденные, системы категорий и представлений о внешнем и внутреннем мире. Основные сферы представлений личности о мире включают ценностно-смысловую картину мира, предметную картину мира и пространственно-временную картину мира [4]. Содержание картины мира может иметь разную степень осознанности и актуализированности в текущей жизненной ситуации. Однако, на наш взгляд, основную роль в интеграции разных сторон картины мира играет объектно-предметная картина мира личности, воплощающая ценностно-смысловые элементы и представляющая актуальные хронотопы личности.

Целью нашей работы стало выявление конкретного содержания картины мира личности, представленного определенными объектами, которые являются носителями смысловой стороны актуализируемых представлений о мире, отображающих характерную для личности иерархию мировоззренческих конструктов.

МЕТОДИКА

Изучение картины мира проводится с помощью разнообразных методов и методик, однако стандартизированные методики в настоящее время практически не представлены и наиболее значимый эмпирический материал в данной области получен с помощью методов психосемантики и рисуночных техник [4, 6, 8, 9].

В нашем исследовании, направленном на выявление содержания объектов, представляющих картину мира личности, испытуемым предлагалось выполнить в свободной форме рисунок на тему «Мой мир». Рисунок выполняется на стандартном листе белой бумаги с помощью карандашей или ручки. Испытуемому дается инструкция: «Нарисуйте «свой мир», т.е. мир, его образ, как вы его себе представляете». Для повышения диагностической ценности методики экспериментатор не вмешивается в процесс рисования. В эксперименте приняли участие студенты выпускных курсов заочной и дневной форм обучения (180 чел.), в возрасте от 20 до 46 лет (М = 24,983).

Применение данного методического приема в исследовании картины мира обусловлено в первую очередь тем, что рисуночные техники носят проективный характер и позволяют личности без значительных психологических затруднений совершить экспликацию значимых объектов и характеристик субъективной картины мира. Обобщенный алгоритм психологической интерпретации рисунков связан с анализом размера рисунка и отдельных его частей, рассмотрением качества рисуночных линий, расположения изображаемого на листе, анализом особенностей нарисованных объектов, упорядоченности композиции и сюжетом рисунка (К. Кох, Дж.Т. Пэйн, Й. Шванцара и др.) [3, 6, 7]. Для интерпретации полученных рисунков применялся как количественный анализ, основанный на фиксации формальных признаков, встречающихся на рисунке, оценки степени их выраженности в том или ином элементе или части рисунка, так и качественное истолкование материала в соответствии с задачами исследования.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Анализ полученных результатов основывался на выявлении основного сюжета (темы) рисунка, особенностей изображенных объектов и формальных характеристик, применяемых в психологическом анализе рисунка.

Ориентация листа-бланка для выполнения рисунка специально не задавалась, альбомная и книжная ориентация встречаются примерно поровну (52,22 % и 47,78 %). Следовательно, визуальная организация репрезентации картины мира имеет выраженных типичных особенностей.

В подавляющем большинстве случаев рисунок занимает весь лист-бланк методики (83,89 % полученного эмпирического материала) и включает значительное количество объектов-предметов, что свидетельствует об отсутствии затруднений в экспликации субъективных представлений-визуализаций о мире. Студенты обнаружили высокую степень детальности в отображении «своего мира». Данные описательной статистики (M = 16,683 объекта; при M_e = 15) свидетельствуют о стабильности этой тенденции по всей выборке испытуемых. Многочисленность элементов изображенного мира говорит о том, что субъективные представления личности о мире могут быть с достаточной легкостью конституированы в виде конкретных изображений.

Число сюжетов рисунка «Мой мир» относительно невелико (рис. 1). Мир, отраженный в рисунках, предстает как изображение Вселенной и околоземного пространства (5,56 %), символ или метафора (16,11 %), природа и место отдыха (11,11 %), что подтверждает данные, полученные другими авторами [].

Однако большинство сюжетов (62,2 % полученного эмпирического материала), представляет собой изображение, которое представляет мир человека и условно может быть названо «базовой жизненной ситуацией». В него входят изображения человека (людей), домов, растений и животных. Среднее значение по выборке составляет 2,48; 1,29; 2,5 и 1,61 объекта соответственно, то есть данные объекты присутствуют в изображенном «мире» в подавляющем большинстве случаев не в единственном числе.

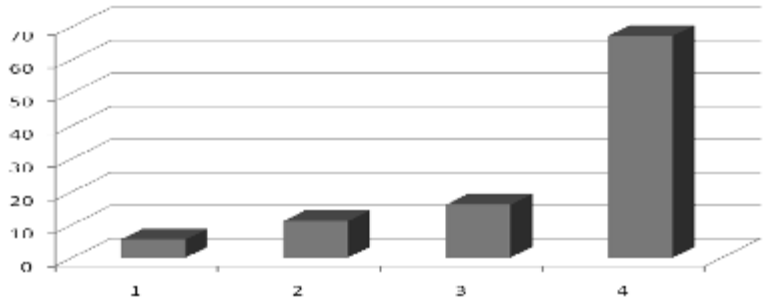


Рис. 1. Соотношение сюжетов рисунка «Мой мир»
Усл. обозначения: 1 – космическое пространство; 2 – символ; 3 – природа; 4 – мир человека.

Еще в исследовании Дж. Бука [7; 6] отмечено, что дом, дерево и человека люди изображают охотнее, чем какие-либо другие объекты в спонтанных рисунках. Эта закономерность стала одним из исходных положений в разработке всемирно известной методики «Дом-Дерево-Человек», предложенной Дж. Буком.

Однако необходимо отметить, что в изображаемый в свободном рисунке мир человека входят, помимо данных упомянутых объектов, также и другие объекты. Кроме того, в 83,04 % рисунков представлен образ-символ солнца и приблизительно в половине рисунков (51%) присутствуют машины и механизмы. Следовательно, в содержании представлений собственного мира наиболее легко актуализируются такие объекты как человек, дом, растения, животные, солнце. Включение в число необходимых элементов собственного мира перечисленных объектов позволяет сделать вывод о том, что они входят в состав базовых категорий субъективных представлений личности о мире. Их изображение может быть условно названо «базовой жизненной ситуацией», «пространством-временем жизни», выступающим основой развертывания и опосредования наиболее значимых конструктов-категорий, вокруг которых строится репрезентация личностью имплицитной картины мира.

Для проверки возможной взаимосвязи изображения «базовой жизненной ситуации» от возраста испытуемых нами был проведен корреляционный анализ данных показателей с помощью φ^* - критерия (углового преобразования Фишера). Выявленная связь оказалась незначимой ($\varphi_{эмп}$ = 1,41; < $\varphi_{кр}$ = 1,64), следовательно, различия между процентным соотношением сопряженного в одной ситуации изображения основных объектов-категорий (человек, дом, растения, животные, солнце) на рисунках испытуемых разных возрастных групп не существенны. Можно сделать вывод о том, что «ба-

зовая жизненная ситуация» является ведущей формой репрезентации субъективной картины мира людей социально-активных возрастов, от молодости до зрелости.

Рассмотрим формальные характеристики основных объектов, изображенных на рисунках.

Примерно в половине случаев (47,22 %) дом является самым большим объектом на рисунке, что свидетельствует о высокой значимости данного объекта – символа семьи и стабильного образа жизни в картине мира испытуемых. Среди других изображенных объектов по признаку соотносительной величины, лидируют такие объекты-символы, как дорога и река (18,33 %), которые могут быть объединены в категорию «путь, продвижение», поскольку отражают возможность перемещения, динамику изображенного мира. В некоторых случаях испытуемые специально указывают направление движения, каким-либо образом изображают символику движения, рисуют дополнительно средства передвижения. Отображенный путь как бы распахивает границы листа-бланка и показывает возможность выхода за пределы операционализированной картины мира.

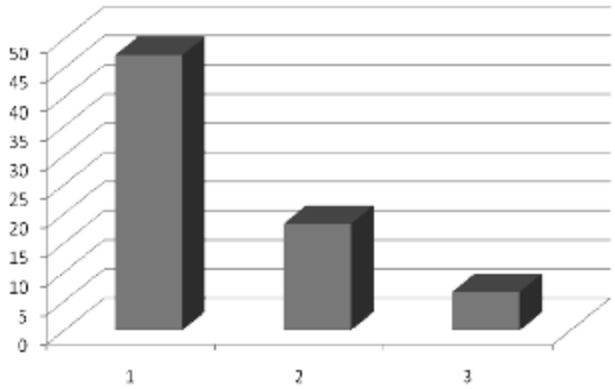


Рис. 2. Соотношение величины объектов на рисунке «Мой мир»
Усл. обозначения: 1 – дом; 2 – путь; 3 – человек.

Интересно отметить, что, несмотря на то, что изображение человека встречается практически на всех рисунках, «человек» как самый большой по величине объект представлен только в 6,67 % случаев. Это говорит, с одной стороны, о формальной реалистичности рисунков, а также об ограниченном числе метафорических репрезентаций картины мира, в которых человек может быть представлен как наиболее крупный объект.

Изображенные люди в большинстве случаев представляют семью (родителей с детьми). Некоторые испытуемые специально акцентируют это на своих рисунках, делая соответствующие подписи. Интересно также отметить, на 12,84 % всех рисунков изображенные люди представляют собой семью с двумя детьми. Нужно обратить внимание, что другие возможные члены семьи (например, старшее поколение - бабушки и дедушки; другие родственники) на рисунках практически не представлены.

Центральным объектом, который определяет композицию и сюжет-ситуацию рисунка, в 40 % случаев является дом и в 25,56 % - «путь» (дорога или река). Таким образом, для заметной части испытуемых эти объекты являются не только самыми большими изображениями, но и задают содержание репрезентации мира. В данном случае мир видится либо как стабильный и завершенный, либо как динамичный и изменчивый.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Предметное содержание картины мира личности имеет выраженные специфические особенности и представлено в изображениях-визуализациях определенными объектами, являющимися носителями смысловой стороны актуализируемых представлений о мире.

2. Мир человека отражен в базовых объектах-категориях, в число которых входят люди, постройки и объекты природы, составляющие «базовую жизненную ситуацию», являющуюся ведущей формой репрезентации субъективной картины мира людей социально-активных возрастов, от молодости до зрелости.

3. Центральными объектами, которые задают содержание репрезентации мира, являются изображения дома и «пути», представляющими стабильность и завершенность, либо динамику и изменчивость картины мира личности.

Таким образом, «базовая жизненная ситуация», выступающее в качестве основного содержания картины мира личности, является основой развертывания и опосредования наиболее значимых конструктов-категорий, вокруг которых строится представление человека о мире.

The problem of the subject contents personality's worldview is Considered. The result of empirical research of the worldview is Given by means of Drawing technique revealled specific base objects-categories, personifying means of the presentations to personalities on the world. The concept «base life situation» is Motivated in the representations of the worldview.
The key words: *worldview, contents of the worldview, objects of the worldview, «base life situation», Drawing technique*

Список литературы

1. Аспекты исследования картины мира /Под общ. ред. В.А. Пищальниковой, А.А. Стриженко. Барнаул: Изд-во Алт. ГУ, 2003.299 с.
2. Картина мира и способы ее репрезентации: сб. научн. трудов. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2003. 160 с.
3. Остер Дж., Гоулд П. Рисунок в психотерапии: Метод. пособие. М.: Маркетинг, 2004. 183 с.
4. Павлова Т.А. Картина мира личности студентов высшей школы. М.: Педобщество России, 2010. 160 с.
5. Поддъяков А.Н. Образ мира и вопросы сознательности учения: современный контекст. //Вопросы психологии, 2003, №2. С. 122- 132.
6. Проективная психология. /Пер.с англ. М.: Апрель Пресс, Эксмо-Пресс, 2000. 528 с.
7. Рисуночные тесты. /Под ред. Р.Р. и С.А. Римских М.: КСП, 1997. 315 с.
8. Серкин В.П. Образ мира и образ жизни. Магадан: Изд-во СМУ, 2005. 331 с.
9. Koltko-Rivera M.E. The Psychology of Worldviews. //Review of General Psychology. 2004. Vol. 8, No. 1, 3-58.

Об авторе

Павлова Т.А. – кандидат психологических наук, доцент Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского.

УДК-347.97/99

СТРУКТУРА МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ СУДЕБНЫХ ПРИСТАВОВ

Н.В. Реутова

Мотивация профессиональной реализации рассматривается как форма стимуляции профессиональной деятельности субъекта. Структура и содержание мотивации профессиональной реализации определяет направленность развития перспективы профессиональной деятельности судебных приставов. Содержание деятельности судебных приставов заключается в обеспечении установленного порядка деятельности судов, реализации исполнительного производства, которые осуществляются в условиях высокого уровня конфликтности, эмоциогенности, риска, ответственности.
Ключевые слова: *структура мотивации, мотивация профессиональной реализации, направленность мотивации профессиональной реализации, содержание мотивации профессиональной реализации, профессиональная деятельность судебных приставов.*

Социально-экономические изменения в обществе, направленные на развитие правовых отношений, произошедшие за последние десятилетия, выделили судебных приставов в общей системе отношений субъектов нормативно-правовой регуляции.

В условиях социоэкономической нестабильности мотивация профессиональной реализации судебных приставов является важным показателем готовности к эффективной реализации профессиональных задач. В реальной ситуации профессиональной деятельности судебных приставов преобладает тенденция, усиливающая внешнюю мотивацию, которая эффективна лишь в краткосрочной перспективе развития профессиональной деятельности, блокирующая долгосрочную перспективу реализации, которая представлена внутренней мотивацией профессиональной деятельности. Все это не способствует развитию и росту престижности профессии судебных приставов.

Очевидным примером мотивационных противоречий профессиональной деятельности является увеличение показателей незавершенных производств, решить которые не представляется возможным в определенные сроки.

На судебных приставов возлагаются основные задачи по обеспечению установленного порядка деятельности судов, а также по исполнению судебных актов и актов других органов, предусмотренных федеральным законом об исполнительном производстве [8].

Так как представленная нами исследовательская направленность сосредоточена в области анализа профессиональной деятельности особой профессиональной группы - судебных приставов, считаем

целесообразным представить более развернутый анализ функционально-специфических особенностей их деятельности. Обязанности судебных приставов заключаются в обеспечении установленного порядка деятельности судов, безопасности судей, заседателей, участников судебного процесса и свидетелей; исполнении решений суда и судьи о применении к подсудимому и другим гражданам предусмотренных законом мер процессуального принуждения; проверке подготовки судебных помещений к заседанию, обеспечение по поручению судьи доставку к месту проведения судебного процесса уголовного дела и вещественных доказательств и их сохранность; предупреждение и пресечение преступления и правонарушения, выявление нарушителей, а в случае необходимости задержание их с последующей передачей органам милиции; осуществление привода лиц, уклоняющихся от явки в суд; принятие мер по своевременному, полному и правильному исполнению исполнительных документов; предоставление сторонам исполнительного производства или их представителям возможность знакомиться с материалами исполнительного производства, делать из них выписки, снимать с них копии; рассмотрение заявлений сторон по поводу исполнительного производства и их ходатайства, вынесение соответствующих постановлений, разъясняя сроки и порядок их обжалования [8].

Изучением проблемы мотивации профессиональной деятельности занимались Ковалев В.И., Дружинин В.Н., Маркова А.К., Хекхаузен Х., Ермолаева Е.П., Борисова Е.М., Реан А.А., Ильин Е.П., Платонов К.К., Валеев Т.И., и др. [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9]. С точки зрения авторов мотивация является совокупностью побуждающих факторов, которые обуславливают активность личности и определяют направленность ее деятельности. Мотивация профессиональной реализации рассматривается как одна из форм стимуляции профессиональной деятельности субъекта [2, с. 96].

Направленность мотивации профессиональной деятельности осуществляется в двух векторах, один из которых имеет положительную направленность, исходящую из самого субъекта, представленную в виде стремления к самореализации его потенциала. В качестве цели деятельности данной мотивации выступает определенный символ успеха (индивидуального, социального). Другой вектор мотивации представлен отрицательной направленностью. Это внешне социально обусловленная необходимость для субъекта реализовывать определенный вид деятельности. Соответственно существуют два типа субъектов: первые склонны к реализации профессиональной деятельности с использованием положительной самомотивации, вторые же испытывают необходимость во внешней стимуляции [2, с. 96].

Объект нашего исследования – структура мотивации профессиональной реализации.

Предмет нашего исследования – структура мотивации профессиональной реализации судебных приставов.

Цель: изучение структуры мотивации профессиональной реализации судебных приставов.

Для достижения поставленной цели были намечены следующие задачи:

1. Исследование системообразующих компонентов структуры мотивации профессиональной реализации судебных приставов;

2. Изучение структуры взаимосвязей компонентов мотивации профессиональной реализации судебных приставов;

3. Исследование удовлетворенности профессиональной деятельностью как эмоционального индикатора профессиональной самореализации.

В исследовании принимали участие судебные приставы (146 человек). Исследование проводилось на базе Управления Федеральной службы судебных приставов по Курской области. Для исследования мотивации профессиональной реализации использовались следующие методики: «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман), «Диагностика социально-психологических установок личности в его мотивационно-потребностной сфере» (О.Ф. Потемкина). Для исследования удовлетворенности профессиональной деятельностью использовалась методика «Интегральная удовлетворенность трудом». Статистическая обработка проводилась с использованием пакета статистической программы StatSoft (2001).

Результаты статистического анализа показателей мотивации профессиональной реализации судебных приставов позволили выявить следующие тенденции *(рис. 1):*

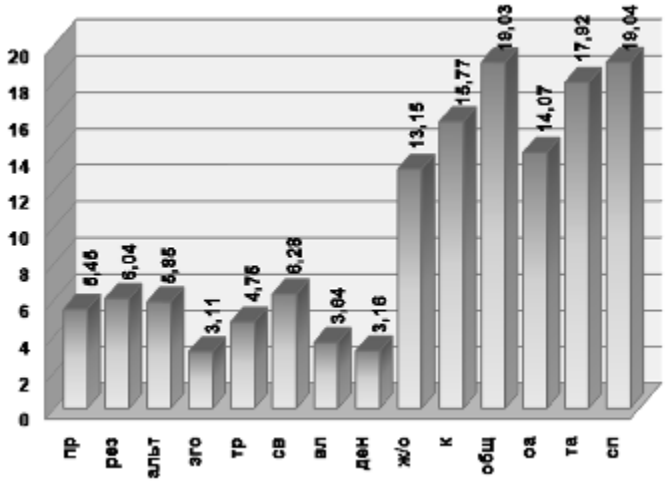


Рис. 1. Гистограмма средних значений показателей мотивации профессиональной реализации судебных приставов.

Условные обозначения:
пр – направленность на процесс
рез – направленность на результат
альт – направленность на альтруизм
эго – направленность на эгоизм
тр – направленность на труд
св – направленность на свободу
вл – направленность на власть
ден – направленность на деньги
ж/о – направленность на жизнеобеспечение
к – направленность на комфорт
общ – направленность на общение
оа – направленность на общую активность
та – направленность на творческую активность
сп – направленность на социальную полезность

Представленные результаты свидетельствуют о наличии низкого уровня мотивации профессиональной реализации, ориентированной на власть, что свидетельствует об отсутствии стремления руководить, ущемлять свободу в связи с тем, что реализуя свои профессиональные задачи, судебные приставы руководствуются судебными решениями, а не собственной инициативой. Низкий уровень мотивации профессиональной реализации, ориентированной на эгоизм, говорит о наличии широкого круга коммуникативных отношений, имеющих проекцию на эмоциональную сферу и проявляющихся в виде сострадания, сопереживания, создание всех условий по эффективному разрешению проблемной ситуации. Низкий уровень мотивации профессиональной реализации, ориентированной на деньги, транслируется в том, что исполняя свои профессиональные задачи, судебные приставы не определяют главенствующую роль профессиональной мотивации, направленной на изъятие имущества, они призваны руководствоваться нормативно-правовыми актами.

Высокий уровень мотивации профессиональной реализации, ориентированной на результат, проявляется в виде стремления, направленного на достижение поставленной цели, что отражается на профессиональной деятельности в виде желания завершить начатое производство, невзирая на возникающие трудности. Высокий уровень мотивации профессиональной реализации, ориентированной на свободу, объясняется строгой регламентированностью деятельности, что порождает потребность, а следом и данную мотивацию, реализующуюся в стремлении к профессиональному росту (накопление профессионального опыта, повышение классного чина). Высокий уровень мотивации профессиональной реализации, ориентированной на общение, выступает как способ взаимодействия с обращающимися сторонами при осуществлении исполнительного производства, как проявление и развитие своих способностей, поддержание позитивного микроклимата группы. Высокий уровень мотивации, ориентированной на общую активность, которая реализуется в стремлении, направленном на повышение своего профессионального уровня, проявляется в ежегодном повышении квалификации, прохождении аттестации, специальной подготовки, направленной на выявление пригодности к действиям в условиях, связанных с применением физической силы, специальных средств.

Недостаточная дифференцированность профессионального выбора, строгая регламентация профессиональной деятельности, ненормированность рабочего времени судебных приставов обеспечивают поддержание внешней мотивации профессиональной реализации и определяют противоречия в системе внутреннего и внешнего вектора мотивации: высокий уровень мотивации профессиональ-

ной деятельности, ориентированной на свободу, мотивации, ориентированной на результат и низкий уровень мотивации, ориентированной на деньги, а также высокий уровень мотивации, ориентированной на общую активность и низкий уровень мотивации, ориентированной на власть.

Результаты статистического анализа показателей интегральной удовлетворенности профессиональной деятельностью судебных приставов позволили выявить следующие тенденции *(рис. 2):*

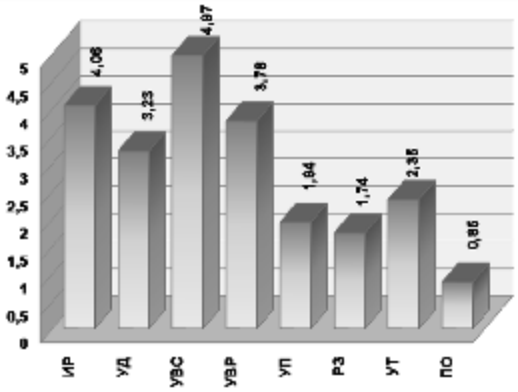


Рис. 2. Гистограмма средних значений интегральной удовлетворенности профессиональной деятельности судебных приставов.

Условные обозначения:
ИР - интерес к работе
УД - удовлетворенность достижениями в работе
УВС - удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками
УВР - удовлетворенность взаимоотношениями с руководством
УП - удовлетворенность притязаний профессиональной деятельности
РЗ - предпочтение выполняемой работы высокому заработку
УТ - удовлетворенность условиями труда
ПО - профессиональная ответственность.

Представленные результаты исследования интегральной удовлетворенности профессиональной деятельностью судебных приставов свидетельствуют о наличии низкого уровня предпочтения выполняемой работы высокому заработку, очевиден факт осознания ценности профессиональной деятельности, что представлено в профессиональном выборе; профессиональной ответственности, очевидно осознание невозможности реализовать все поставленные задачи; высокого уровня проявления интереса к работе, свидетельствующего о заинтересованности в процессуальном аспекте профессиональной деятельности, наличии возможности узнавать, что-либо новое, что имеет проекцию на профессиональной деятельности в виде обмена опытом со специалистами в данной области, как способа усовершенствования своей профессиональной деятельности; удовлетворенности достижениями в работе, которая выражается в реализации профессиональных задач, осознания своей профессиональной компетенции, что проецируется на профессиональной деятельности в виде снижения количества ошибок, повышении качества выполнения профессиональных задач; удовлетворенности взаимоотношениями с сотрудниками, представленной как демонстрация внимания, уважение со стороны коллег, единство в решении важных вопросов; удовлетворенности взаимоотношениями с руководством, которая выражается в виде поощрения руководством успешного выполнения профессиональных задач.

Соотношение низкого уровня мотивации профессиональной реализации, ориентированной на власть, и высокого уровня удовлетворенности взаимоотношениями с руководством свидетельствует о добросовестном исполнении профессиональных задач, одобряемого со стороны руководства; высокого уровня мотивации профессиональной реализации, ориентированной на результат, и низкого уровня профессиональной ответственности говорит о недостаточно реализованном стремлении решить профессиональные задачи в связи с непрекращающимся потоком исполнительных производств, судебных процессов.

Изучение структуры взаимосвязей компонентов мотивации профессиональной реализации судебных приставов осуществлялось с использованием факторного анализа варимакс-вращения и корреляционного анализа.

В результате проведенного факторного анализа структуры взаимосвязей компонентов мотивации профессиональной реализации судебных приставов были выделены два фактора *(таблица 1):*

Таблица 1

Факторные нагрузки после варимакс-вращения показателей мотивации профессиональной реализации судебных приставов

Показатели	Факторы	
	1	2
Ориентация на процесс	0,042	0,115
Ориентация на результат	0,008	0,139
Ориентация на альтруизм	0,060	0,021
Ориентация на эгоизм	-0,001	**0,759***
Ориентация на труд	0,193	-0,182
Ориентация на свободу	0,086	0,586
Ориентация на власть	0,076	**0,556***
Ориентация на деньги	0,124	0,790
Ориентация на жизнеобеспечение	0,550	0,141
Ориентация на комфорт	**0,789***	0,147
Ориентация на общение	**0,713***	0,170
Ориентация на общую активность	0,662	0,157
Ориентация на творческую активность	**0,724***	-0,370
Ориентация на социальную полезность	0,672	-0,160
Собственные значения	4,525	2,256
Доля общей дисперсии	0,283	0,141

***** - статистическая значимость

Результаты проведенной факторизации структуры мотивации профессиональной реализации судебных приставов свидетельствуют о высокой степени интегрированности, общем положительном векторе направленности. В качестве центрального системообразующего фактора с наибольшей факторной нагрузкой в структуре взаимосвязей компонентов мотивации профессиональной реализации выступает первый фактор (социального благополучия и профессиональной успешности), что определено спецификой деятельности судебных приставов, которая представлена направленностью на обеспечение благоприятных условий труда, что способствует эффективной организации своей профессиональной деятельности. Повышение уровня комфорта, который выражается в социальном благополучии, достигается за счет повышения профессионального уровня, авторитета, чему способствует обмен опытом посредством взаимодействия с коллегами.

Второй по значимости фактор (гуманности и законности) определяется реализацией профессиональной деятельности, которая регулируется нормативно-правовыми актами при развитом чувстве ответственности, желании предоставить свою помощь контингенту.

Таким образом, результаты статистического анализа показателей мотивации профессиональной реализации судебных приставов позволили выявить противоречивые тенденции. Высокий уровень регламентации профессиональной деятельности судебных приставов и ненормированность рабочего времени определяют наличие высокого уровня мотивации, ориентированной на свободу, мотивации профессиональной деятельности, ориентированной на результат и низкого уровня мотивации, ориентированной на деньги, а также высокого уровня мотивации, ориентированной на общую активность и низкого уровня мотивации, ориентированной на власть.

Особенности структуры мотивации профессиональной реализации представлены следующими компонентами, находящиеся во взаимосвязи: ориентация на комфорт; ориентация на общение, ориентация на творческую активность, относящиеся к первому системообразующему фактору (социального благополучия и профессиональной успешности), а также ориентация на эгоизм, ориентация на власть, которые по значимости связей относятся ко второму фактору (гуманности и законности).

Структура мотивации профессиональной реализации судебных приставов свидетельствует о высокой степени интегрированности, общей положительной тенденции направленности взаимосвязи.

Соотношение показателей мотивации профессиональной реализации и удовлетворенности профессиональной деятельностью представлены в виде низкого уровня мотивации профессиональной реализации, ориентированной на власть и высокого уровня удовлетворенности взаимоотношениями с руководством, что свидетельствует о добросовестном исполнении профессиональных задач, одобряемого со стороны руководства; высокого уровня мотивации профессиональной реализации, ориентированной на результат и низкого уровня профессиональной ответственности говорит о недостаточно реализованном стремлении решить профессиональные задачи в связи с непрекращающимся потоком исполнительных производств, судебных процессов.

The motivation of professional realization is considered as the form of stimulation of professional work of the subject. The structure and the maintenance of motivation of professional realization defines an orientation of development of prospect of professional work

of court enforcement officers. The maintenance of activity of court enforcement officers consists in maintenance of the established order of an activity of the courts, realization of executive manufacture which are carried out in the conditions of high level of a conflictness, the emotional, risk, responsibility.
The key words: *motivation structure, motivation of professional realization, an orientation of motivation of professional realization, the maintenance of motivation of professional realization, professional work of court enforcement officers.*

Список литературы

1. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: автореф. дис. … д-ра. психол. наук / Рос. акад. образования, Психол. ин-т. М., 1995.
2. Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала. М.: Институт психологии РАН, 2008. 347 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 502 с.
4. Ковалев В.И., Дружинин В.Н. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки // Психологический журнал. 1982. Т. 3. № 6. С 35-44.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Просвещение, 1996. 308 с.
6. Полипрофессионализм деятельности выдающегося психолога - акмеолога К. К.Платонова: монография / под ред. Н.В. Кузьминой. Шуя: Весть, 2002. 104 с.
7. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер Ком, 1999. 416 с.
8. О судебных приставах: Федеральный закон от 21.07.1997 г. № 118-ФЗ. Принят ГД ФС РФ 04.06.1997.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.

Об авторе

Реутова Н. В. - аспирант Курского государственного медицинского университета, reutova-nv@mail.ru.

УДК-371.13+373.3.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Е.М. Фещенко

В статье автор раскрывает актуальность исследования профессиональной компетентности педагога-психолога на современном этапе образования. Особое внимание уделяется рассмотрению необходимых характеристик профессиональной компетентности в профессиональной деятельности психолога.
Ключевые слова: *компетентность, профессиональная компетентность, профессиональная позиция, профессиональное саморазвитие.*

Формирование профессиональной компетентности происходит в процессе профессионального обучения в вузе. Будущий специалист овладевает различными знаниями, умениями и навыками, а также способностями совершенствования в личностном и профессиональном плане. У выпускников вузов должен быть сформирован целый ряд общепрофессиональных компонентов, таких как:

– формирование целостного восприятия окружающего мира, процесса и результата деятельности;

– овладение технологиями принятия оптимальных решений, умениями адаптироваться к различным изменениям;

– овладение культурой системного подхода в деятельности, овладение принципами конструирования устойчивых систем;

– формирование у выпускника учебного заведения толерантности в суждениях и деятельности и др.

Процесс развития специалиста В.А. Сластенин представляет во взаимодействии внутренних (личностных) характеристик и внешних факторов (факторов социального окружения), способствующих возникновению положительного потенциала развития специалиста. В ходе образования создаются внутренние условия развития. Своим содержанием образование задает определенные идеалы для обучающегося, многократно, в рамках разных учебных дисциплин, обращает специалиста к их осмыслению, оцениванию и применению их в профессиональной деятельности [7, с. 254].

Процесс подготовки будущих психологов в системе высшего образования должен быть направлен на формирование профессиональных компетенций, конкурентоспособности и профессионализма деятельности будущего специалиста, обладающего необходимым уровнем профессионально важных качеств, в том числе умением проектировать траекторию профессионально-личностного самосовершенствования.

Окончание высшего учебного заведения не означает для педагога-психолога завершения обучения и достижения им высокого уровня профессиональной компетентности. Для педагога-психолога должно произойти осознание невозможности остановиться в профессиональном развитии, довольствоваться достигнутым уровнем; должно быть стремление к постоянному обновлению знаний, совершенствованию практических навыков и умений, формированию устойчивой мотивации личностного и профессионального развития.

Профессиональная деятельность педагога-психолога требует многопланового анализа как самостоятельного явления. Она находится в самой тесной связи с другими видами его деятельности, повседневным общением, личностным развитием и результатами совокупного труда.

Развитие профессиональной компетентности в процессе профессиональной деятельности зависит от многих факторов, среди которых, по нашему мнению, важными являются:

– профессиональная позиция педагога-психолога;

– индивидуальный стиль профессиональной деятельности;

– взаимодействие с администрацией и педагогическим коллективом;

– возможность повышения квалификации, как в условиях самой школы, так и за ее пределами;

– мотивация специалиста к совершенствованию своих профессиональных знаний, умений, навыков.

Профессиональная позиция педагога-психолога – это целостное психическое образование, отражающее устойчивую систему отношений, включающее конкретные установки и ориентации, систему личных предпочтений и оценок внутреннего и окружающего опыта, реальности и перспектив, а также собственные притязания, реализуемые (не реализуемые, частично реализуемые) в избранном труде.

Важность рассмотрения профессиональной позиции педагога-психолога обуславливается тем, что она выражает способ самоопределения психолога, принятия и реализации им собственной профессиональной и личностной концепции, в рамках которой выстраивается деятельность педагога-психолога и формируется его профессиональная компетентность.

Профессиональная позиция педагога-психолога в реальной школе определяют, с одной стороны, нормативными документами, а с другой стороны – системой отношений психолог – администрация. По мнению Р.В. Овчаровой эффективность и функциональность этих отношений зависят от многих причин, в том числе от решения следующих вопросов [6, с. 28]:

– определены ли границы полномочий педагога-психолога при принятии тех или иных решений;

– определены ли ситуации, в случае возникновения которых педагог- психолог может обращаться за помощью и консультацией к директору и другим представителям школьной администрации;

– оговорены ли формы контроля над деятельностью педагога-психолога, сроки текущей отчетности;

– определена ли степень обязательности рекомендаций педагога-психолога для участников образовательного процесса.

В качестве стратегии укрепления статусной позиции педагога-психолога И.В. Дубровина предлагает уйти от чисто информативного или отчетного характера совместных встреч по итогам психолого-педагогических консилиумов. Это, прежде всего возможность по-новому взглянуть на происходящие в школе события, на процесс развития школы как целостной педагогической системы, сделать управление ее более эффективным и обоснованным [3].

Наиболее полно анализ этих позиций и моделей взаимодействия дан в работах М.Р. Битяновой с точки зрения их влияния на статус психолога в школе. Выделены следующие позиции: «психолог – личный психотерапевт директора», «сам себе специалист», «самый умный», «Психолог – школьный сотрудник, один из нас» [1,с.59].

Профессиональная позиция педагога-психолога выступает совокупной детерминантой его активности. Если в основу общей ориентации психолога положены социально значимые ценности, а сфера профессиональной деятельности признана и принята им в качестве жизненно важного приоритета, и если практические действия являются воплощением современной профессиональной культуры, лучших традиций и продуктивных инноваций современной психологии и технологии, то в такой позиции фокусируются основные интересы психолога и значимые интересы субъектов образовательной среды. И соответственно, профессиональная позиция стимулирует развитие профессиональной компетентности педагога-психолога.

Рядом авторов (В.П. Беспалько, Л.Н. Панова, Г.Н. Сериков и др.) развивается мысль о том, что одним из условий развития профессиональной компетентности в образовательной среде является

повышение квалификации внутри самой школы.

По мнению авторов, внутришкольная система повышения квалификации система должна отвечать требованиям устойчивости (продолжительности существования), адаптивности (адекватной реакции на внешние изменения), прогрессивности (усиления потребности педагогического коллектива в активном самосовершенствовании и самореализации) и эффективности.

Интегративным показателем эффективности работы внутришкольной системы повышения квалификации для педагога-психолога выступает уровень профессиональной компетентности. Среди эффективных средств воздействия на развитие профессиональных качеств является:

– участие педагога-психолога в прохождении аттестации на квалификационную категорию;
– формирование, обобщение и распространение передового опыта;
– участие в общешкольных профессиональных проектах;
– участие педагога-психолога в аттестации образовательного учреждения.

На основе анализа других исследований, посвященных проблемам непрерывного образования в целом (Л.И. Анциферова, В.Б. Гаргай, Т.В. Заморская, Г. М. Коджаспирова, И.В. Клемешова, В.И. Маслов, Э.М. Никитин, В.Г. Онушкин и др.), можно отметить, что непрерывное образование, представленное именно системой повышения квалификации, способствует развитию профессиональной компетентности педагогов-психологов, их подготовке к деятельности в новых образовательных условиях.

Профессиональное образование, представленное именно системой повышения квалификации, способно помочь в решении выделенных вопросов развития профессиональной компетентности педагогов-психологов. Развитие профессиональной компетентности педагогов-психологов на базе института повышения квалификации (ИПК) должно проходить с учетом особенностей подготовки психологических кадров в регионе, развития службы практической психологии образования в целом и специфики профессиональной компетентности педагогов-психологов.

Формирование профессиональной компетентности педагога-психолога во многом детерминируется его внутренней позицией. «Никакие усилия не могут привести к профессиональной компетентности, если педагог-психолог «не движется сам», то есть, не активен, не стремится стать «больше, чем он есть», не является субъектом процесса саморазвития» [2, с. 328].

Поэтому, в развитии профессиональной компетентности педагога-психолога важным является профессиональное саморазвитие.

По мнению ряда ученых (В.И. Жуков, Л.Г. Лаптев, В.А. Сластенин) профессиональное саморазвитие – это сознательный, целенаправленный процесс повышения уровня своей профессиональной компетентности и развития профессионально значимых качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями профессиональной деятельности и личной программой развития [7, с. 250].

В основе процесса профессионального саморазвития лежит психологический механизм постоянного преодоления внутренних противоречий между имеющимся уровнем профессионализма («Я-реальное профессиональное») и некоторым моделируемым состоянием («Я-идеальное профессиональное»).

В процессе профессионального саморазвития формируется индивидуальная профессиональная картина мира – новообразование в структуре профессии и активное к ней отношение, т.е. формируется профессиональное самосознание.

И.В. Вачков условно выделяет уровни возможностей профессионального самоопределения педагога-психолога в процессе профессиональной деятельности: приобщение к культуре, приобщение к своей профессии, приобщение к специальности, приобщение к своей должности, приобщение к конкретным трудовым функциям и задачам [2, с. 259].

По мнению Л.М. Митиной, в основе профессионального и личностного развития лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности – творческой самореализации [5].

Правомерно будет считать, что личностное развитие педагога-психолога является залогом его успешного развития профессиональной компетентности, где особое значение приобретают профессионально важные личностные качества. От личностной, жизненной, профессиональной позиции педагога-психолога, от профессиональных ценностей зависит развитие профессиональной компетентности, а, следовательно, и эффективность его профессиональной деятельности.

The author reveals the relevance of studies of professional competence educational psychologist at the present stage of education. Particular attention is paid to consideration of the necessary characteristics of professional competence in the professional psychologist.

Список литературы

1. Битянова, М.Р. Проблема саморазвития личности в психологии: Аналитический обзор /

М.Р. Битянова. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. 186 с.

2. Вачков, И.В. Введение в профессию «психолог»: учебное пособие / И.В. Вачков, Н.С. Пряжников ; под ред. И.Г. Гриншпуна. М.: Изд-во МПСИ, 2002. 416 с.

3. Дубровина И.В. Практическая психология образования: учебное пособие / И.В. Дубровина. 4-е изд. Спб.: Питер, 2006.592 с.

4. Ласыгин, А.Л. Оптимизация личностно-профессионального развития практического психолога. дис. …канд. .психол. наук / А.Л. Ласыгин. Моска, 1999. 191с.

5. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. М.: Московский психолого-социальный институт. Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2002. С. 114.

6. Овчарова, Е.В. Социально-психологическая компетентность будущих социальных психологов и технология ее формирования в ВУЗе: дис. …канд. псих. наук / Е.В. Овчарова. Ярославль, 2008. 173 с.

7. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин. М.: Просвещение, 1986. 360 с.

Об авторе

Фещенко Е. М. - кандидат психологических наук, старший преподаватель Брянского Государственного университета имени академика И.Г.Петровского, jovnec@ yandec.ru.

УДК 159.9.072.432

РАЗВИТИЕ МЕТАКОГНИТИВНОЙ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ О ПРОЦЕССАХ ОБНАРУЖЕНИЯ И ФОРМУЛИРОВАНИЯ ПРОБЛЕМ

А.Е. Фомин

В статье обсуждается роль метакогнитивной осведомленности студента в процессе обнаружения и формулирования учебно-профессиональных проблем. Представлено содержание и результаты исследования эффективности занятий, направленных на развитие метакогнитивной осведомленности студентов-педагогов на примере проблем планирования и проведения уроков. На выборке из 45 студентов показано, что данные упражнения являются эффективным инструментом развития метакогнитивной осведомленности студентов о процессах обнаружения и формулирования проблем.
Ключевые слова: *метакогнитивная осведомленность, обнаружение и формулирование проблем в мышлении.*

Начиная с 70-х годов прошлого столетия, проблема исследования метакогнитивных процессов стала одним из ключевых вопросов изучения человеческого познания. Обычно термином «метапознание» обозначается с одной стороны знание человека о своих познавательных актах, с другой – те навыки и стратегии, которые он использует для управления собственной познавательной активностью [3]. Параллельно с осуществлением общепсихологических исследований метапознания ученых-психологов все более интересует роль метакогнитивной активности в образовании (см., например, [5]). К настоящему времени проведены многочисленные исследования роли метапознания в рамках психологии чтения и письма [7]; влияния метакогнитивных суждений учащегося о собственном знании на успешность решения учебных задач [4]; изучается связь метакогнитивной регуляции и становления самоэффективности школьника [11]; разрабатываются специальные программы развития навыков саморегуляции познания у будущих и работающих учителей [6].

Среди важнейших функций метапознания в решении различных задач выступает регулирующее влияние метакогнитивных процессов на начальных этапах мышления – обнаружении и формулировании проблемной ситуации. По мнению Дж.Дэвидсон, Р.Дэйзер и Р.Стернберга метаконитивные процессы принимают самое непосредственное участие в определении и идентификации проблемы, а также в построении ее репрезентации субъектом [2]. В свою очередь верная или неверная идентификация проблемной ситуации, адекватное или неадекватное ее представление являются подчас определяющим фактором продуктивности мышления. Так, неверное определение проблемной ситуации приводит к тому, что человек либо решает вовсе не ту проблему, которую нужно, либо затрачивает на решение некачественно сформулированной проблемы излишние усилия и время [1].

При этом субъект нередко даже не догадывается о том, что его репрезентация проблемной ситуации не отвечает ее подлинной сущности, что формулировка проблемы содержит искажения или даже вовсе ошибочна. Другими словами он не обладает знанием о том, как он представляет себе проблему, знанием о том, что его собственные представления о различных типах проблемных ситуаций могут быть в большей или меньшей степени верными, знанием о том, что проблемную ситуацию он репрезентирует разной форме и т.д. Все эти знания человека о том, как он обнаруживает и идентифицирует проблемную ситуацию можно рассматривать как часть его *метакогнитивной осведомленно-*

сти. Метакогнитивная осведомленность (metacognitive awareness) в широком смысле включает в себя знание возможностей и ограничений собственного познания, осознание стратегий и приемов решения задач, а также условий, в которых может быть использована та или иная стратегия решения. Помимо этого метакогнитивная осведомленность касается также способов регуляции собственного познания, которые реализуются в процессе планирования, мониторинга и оценки решения какой-либо задачи [10]. Существует ряд психолого-педагогических исследований, в которых показано, что учащиеся, которые лучше осведомлены о собственных учебных стратегиях, более тонко различают условия, в которых нужно применить тот или иной навык, демонстрируют более высокие академические достижения. Они также более успешно справляются с задачами, которые даются психологом-экспериментатором в исследовательских целях [8].

Мы полагаем, что положение о ключевой роли в мышлении этапа обнаружения и идентификации проблемы и его связью с метакогнитивной осведомленностью справедливо и в отношении будущего учителя, решающего учебно-профессиональные задачи. Чтобы выяснить состояние метакогнитивной осведомленности студентов-педагогов о собственных проблемах в планировании и проведении урока, было проведено констатирующее исследование. В качестве испытуемых выступили студенты 5 курса факультета иностранных языков Калужского государственного университета им. К.Э.Циолковского. Численность выборки – 60 человек. Испытуемым предлагалось сформулировать по пять причин, которые вызывали у них трудности в планировании или проведении уроков во время непрерывной педагогической практики.

В результате качественного и количественного анализа формулировок было выявлено следующее. Во-первых, среди студенческих формулировок существенное место занимают те, которые вовсе не раскрывают причин затруднений в планировании и проведении уроков, а только называют сами проблемы. Например, «трудно умещать весь материал в сорок минут урока»; «правильно распланировать урок по времени»; «мало времени и большой объем материала»; «успеть все, что запланировано»; «сделать урок интересным»; «учет индивидуальных способностей школьников» и т.п. Отметим, что эти формулировки представляют собой лишь указание на проблему планирования и проведения уроков, но не раскрывают их действительных причин. Подобные формулировки составили 20% всего массива данных. Во-вторых, студенты в ряде формулировок хотя и пытались раскрыть причины собственных затруднений в планировании и проведении уроков, все же связывали их с внешними по отношению к самим задачам планирования и реализации планов причинами. Например, «большое количество лишней отчетной документации»; «огромное количество ненужной писанины»; «недопонимание в методическом плане между учителем и методистом по языку»; «несколько уроков по разным иностранным языкам подряд в один день в разных классах»; «непонимание между студентом и методистом» и т.п. Такие формулировки составили около 30%. В-третьих, многие студенты испытывали трудности в формулировании собственных представлений о причинах проблем в планировании и проведении уроков. Так, 68% студентов дали меньше формулировок, чем это предлагалось сделать в инструкции. Из них 13% смогли сформулировать только две причины вместо предлагаемых пяти, 38% испытуемых сформулировали три причины, и 45% сформулировали четыре причины собственных затруднений в планировании и проведении уроков. Кроме того, один испытуемых смог сформулировать только одну причину, а одному студенту не удалось обнаружить ни одной причины, вызывающей трудности в планировании и проведении уроков.

Таким образом, студенты продуцируют много поверхностных или просто не относящихся к специфике трудностей в планировании и проведении урока формулировок или даже затрудняются в их построении. В терминах метакогнитивной активности это означает, что *студенты не выделяют анализ учебно-профессиональных проблем как специальную мыслительную задачу и не сознают, что их собственные представления о причинах затруднений в планировании и проведении уроков могут не соответствовать действительным проблемам*. Другими словами, они продемонстрировали невысокую метакогнитивную осведомленность об этом аспекте собственного познания.

По мнению Г. Шроу и Д. Мосмана в том случае, если человек не осознает собственные представления о своем познании, он мало чувствителен к тем ситуациям и фактам, которые опровергают эти представления. Например, учащийся, не сознающий ограничения собственного ума в решении определенного класса задач, не корректирует их даже в том случае, если он неверно решает такие задачи и знает об этом. В этом случае субъект остается в плену ложных и неадекватных представлений о своей познании именно в силу того, что они слабо или вообще не осознаны [9]. В нашем случае это означает, что даже знание студентов-педагогов того, что они испытывают сложности в планировании и проведении уроков еще не приводит их к размышлению над тем, насколько адекватно и точно они представляют себе причины собственных неудач в решении подобной задачи.

Таким образом, успешная работа студента с собственными учебно-профессиональными проблемами предполагает определенные изменения в его метакогнитивной осведомленности, осознание им

важности этапа обнаружения проблем в учебной работе, его роли в решении учебно-профессиональных задач. Полученные результаты делают актуальным вопрос о введении в учебный процесс процедур, направленных на развитие представлений студентов о причинах проблем в планировании и проведении уроков и эмпирическом исследовании эффективности подобных процедур. Исследование эффективности предложенной системы занятий выступает в качестве основной задачи настоящего исследования.

В качестве *гипотезы* исследования было выдвинуто предположение о том, что разработанная обучающая процедура окажется достаточно эффективным средством развития метакогнитивной осведомленности студентов о причинах проблем в планировании и проведении уроков, будет способствовать лучшему различению студентами более адекватных формулировок причин учебно-профессиональных проблем.

К исследованию были привлечена часть студентов принимавших участие в констатирующем исследовании. В экспериментальную группу вошло 14 человек, которые посещали занятия спецкурса «Психология практического мышления», контрольная группа составила 31 человек. Перед проведением обучающей части исследования обеим группам было предложено сформулировать пять проблем, которые вызывают трудности в планировании и проведении уроков (констатирующая часть исследования), а также проранжировать эти проблемы по степени субъективной сложности. Например, ранг 1 получала та из пяти сформулированных трудностей, которая оценивалась испытуемым как наиболее простая, а ранг 5 – наиболее сложная.

Разработанное нами тренинговое занятие преследовало основную цель, заключающуюся в развитии метакогнитивной осведомленности студентов относительно собственных проблем в планировании и проведении уроков, а также предполагало знакомство с одним из возможных способов анализа этих проблем студентами-испытуемыми. Занятие включало в себя теоретическую часть, в рамках которой студентам экспериментальной группы разъяснялось место и значение этапа обнаружения и формулировки проблем в человеческом мышлении. В групповом решении задач демонстрировалось то, как влияет репрезентация проблемной ситуации (образная, вербальная, абстрактно-символическая) на успешность или неуспешность решения проблемных ситуаций. Также обсуждались интеллектуальные и неинтеллектуальные факторы чувствительности человека к проблемам.

Основное содержание практической части занятия составила процедура анализа проблемного поля, которая проводилась в форме деловой игры. Вначале ведущий в совместном обсуждении с участниками группировал все предложенные варианты проблем в планировании и проведении уроков в отдельные группы. Затем каждый такой проблемный узел получал свое название. Например, «низкая учебная мотивация школьников», «расположение школы»; «нехватка времени на уроке»; «внеучебные причины»; «незнание методики преподавания» и т.д. Далее группе дается задание установить причинно-следственные связи, соединяющие отдельные узлы проблем. Участники в совместном обсуждении составляют схему, где проблемные узлы соединены между собой стрелками (см. рис 1).

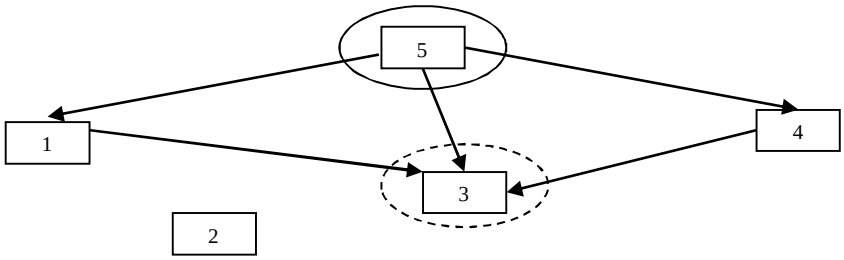


Рис. 1. Фрагмент схемы проблемного поля. Проблемные узлы: 1 – «низкая учебная мотивация школьников»; 2 – «неудобное расположение школы»; 3 – «нехватка времени на уроке»; 4 – «недостаточный уровень знаний учащихся»; 5 – «незнание методики преподавания предмета». Сплошной замкнутой линией обозначена подлинная причина трудностей планирования и проведения уроков, пунктирной линией – ложная.

В ходе установления системы причинно-следственных связей участники выявляют значимость тех или иных причин, то, какие из них являются подлинными, а какие - ложными. Таким образом, создаются условия для систематического осознания ложных и подлинных проблем в планировании и проведении урока, а также понимания того, что собственные представления о них у каждого участника могут отличаться разной точностью, глубиной и адекватностью. Эта процедура с нашей точки зрения дает наиболее существенный вклад в развитие метакогнитивной осведомленности студентов о собственных возможностях в анализе учебно-профессиональных проблем.

Группа выделяет из общего проблемного поля подлинные проблемы. Их существенный признак состоит в том, что они преимущественно влияют на возникновение и развитие других проблем-

ных узлов, а также подвергаются их обратному влиянию. Их достаточно легко обнаружить в сконструированном проблемном поле. Для этого нужно посмотреть, из каких проблемных узлов исходит наибольшее количество стрелок и также много привходит в них. Противоположными по значимости подлинным проблемам являются ложные проблемы. Они сами обусловлены существованием других проблем и, в свою очередь, слабо влияют на них. Их также легко обнаружить на схеме. Например, в описываемой группе студенты с удивлением обнаружили, что такая проблема как «нехватка времени на уроке» не является самостоятельной проблемой, а обусловлена другими проблемными узлами, такая же ситуация получилась и в отношении другой ложной проблемы – «расположение школы», которая вообще выпала из схемы анализа, поскольку она не была связана с другими проблемными узлами. Затем подводятся итоги игры. Формулируются основные выводы относительно полезности подобной процедуры для решения практических задач. Участники высказывают свои рефлексивные суждения относительно проведенного упражнения.

После проведения обучающих процедур в контрольной и экспериментальной группе измерялись два эмпирических параметра. Испытуемым предлагалось вернуться к первоначально сделанным ими спискам проблем и выразить свое согласие/несогласие с необходимостью внести в них исправления. Этот параметр является эмпирическим показателем изменения метакогнитивной осведомленности испытуемых в аспекте их знания о возможностях собственного мышления в обнаружении и формулировании проблем. Затем испытуемым предлагалось при необходимости переранжировать исходный список причин, вызывающих трудности в планировании и проведении уроков. Изменения в этой переменной свидетельствуют об изменения в саморегуляции студентов-испытуемых (регулятивный аспект метакогнитивной осведомленности) мышления в формулировании проблем, связанных с планированием и проведением уроков. После этого проводилась статистическая оценка различий между группами в этих показателях с использованием точного критерия Фишера (Fisher's exact test).

Рассмотрим полученные результаты. Были обнаружены различия между контрольной и экспериментальной группами в согласии переформулировать первоначальный список причин проблем в планировании и проведении уроков, что является показателем позитивного изменения метакогнитивной осведомленности в аспекте знания испытуемого о возможностях и ограничениях своего мышления в процессе обнаружения и формулирования проблем. По этому параметру экспериментальная группа значимо превзошла контрольную (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Распределение испытуемых контрольной и экспериментальной групп по показателю позитивных изменений метакогнитивной осведомленности (аспект знания).

	Изменения метакогнитивной осведомленности (аспект знания)		Всего
	есть изменения	нет изменений	
Контрольная	2	29	31
Экспериментальная	12	2	14
Всего	16	29	45

Есть значимые различия по точному критерию Фишера при $p < 0,01$.

Полученные данные следует интерпретировать следующим образом. Согласие испытуемого переформулировать причины означает, что студент переосмыслил свои собственное представления о том, как он обнаруживает и формулирует проблемы. По крайней мере, эти изменения касаются проблем планирования и проведения уроков. Такие испытуемые более отчетливо понимают, что их знания о том, как они сами обнаруживают и формулируют проблемы, могут быть недостаточными или даже неадекватными. В противном случае изменения по этому показателю были бы незначительны также как и у студентов контрольной группы. В итоге эти испытуемые начинают лучше осознавать возможности и ограничения собственного мышления в процессе обнаружения и формулирования проблем. Следовательно, предложенная обучающая процедура является достаточно эффективным инструментом развития метакогнитивной осведомленности студентов в аспекте знания об этом этапе мышления субъекта.

Оценка изменений в регулятивном аспекте метакогнитивной осведомленности производилась следующим образом. В том случае, если испытуемый менял ранги подлинных проблем на более высокие, то это рассматривалось как следствие позитивных изменений его метакогнитивной осведомленности в аспекте регуляции этапа обнаружения и формулирования проблем. В том случае, если ранги подлинных проблем в контрольном тестировании не изменялись или даже понижались, испытуемые помещались в группу, где позитивных изменений метакогнитивной осведомленности по указанному аспекту не произошло. По точному критерию Фишера сопоставлялось количество испытуемых того и другого типа в контрольной и экспериментальной группах (см. таблицу 2).

Таблица 2.

Распределение испытуемых контрольной и экспериментальной групп по показателю позитивных изменений метакогнитивной осведомленности (аспект регуляции).

	Изменения метакогнитивной осведомленности (аспект регуляции)		Всего
	есть изменения	нет изменений	
Контрольная	4	27	31
Экспериментальная	8	6	14
Всего	12	33	45

Есть значимые различия по точному критерию Фишера, при $p < 0,01$.

Данные различия означают, что испытуемые экспериментальной группы не только стали лучше осознавать, то, как они обнаруживают и формулируют проблемы в планировании и проведении уроков. Испытуемые также демонстрируют готовность к использованию этих представлений для того, чтобы создать более адекватную картину собственных проблем.

Выводы:

1. В процессе проведения описанных процедур метакогнитивного обучения у студентов экспериментальной группы произошли значимые позитивные изменения представлений о собственных возможностях обнаружения и формулирования проблем в планировании и проведении уроков. Различия в степени согласия с необходимостью переформулировать исходные варианты проблем свидетельствуют о развитии метакогнитивной осведомленности студентов экспериментальной группы о том, как могут обнаруживаться и определяться проблемные факторы, влияющие на трудности в планировании и проведении уроков.

2. Позитивные изменения в метакогнитивной осведомленности в аспекте знания о собственном мышлении привели в нашем случае к отчетливо фиксируемому стремлению испытуемых экспериментальной группы переоценить значение ранее сформулированных проблем. Данный факт позволяет сделать предположение о связи таких аспектов метакогнитивной осведомленности, как знание возможностей и ограничений собственного мышления и регуляции отдельных этапов умственной активности.

3. Гипотеза исследования подтвердилась, а предложенные процедуры обучения могут стать эффективным средством развития метакогнитивной осведомленности студентов о причинах учебных проблем и своих возможностях в их анализе.

In paper the role metacognitive awarenesses of the student in the course of detection and a formulation them problems is discussed. The maintenance and results of research of efficiency of the employment directed on promoting metacognitive awareness of students-teachers on an example of problems of planning and carrying out of lessons is presented. On sample of 45 students it is shown, that the given exercises are the effective tool of promoting metacognitive awareness of students on processes of detection and a formulation of problems.

The key words: *metacognitive awareness, detection and a formulation of problems in thinking.*

Список литературы

1. Дернер Д. Логика неудачи. М.: Смысл, 1997. 237 с.
2. DavidsonJ. E., Deuser R., Sternberg R.J. The Role of Metacognition in Problem Solving // Metacognition : Knowing About Knowing / Ed. J. Metcalfe, A.P. Shimamura. Cambridge M.A.: MIT Press, 1996. P. 207-226.
3. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry // American Psychologist. 1979. 34 (10). P. 906–911.
4. Handbook of metamemory and memory / Ed. J. Dunlosky, R.A. Bjork. N.Y.: Psychology Press, 2008. 487 p.
5. Handbook of metacognition in education / Ed.D.J.Hacker, J.Dunlosky, A.C.Graesser. N.Y.: Routledge, 2009. 449 p.
6. Kramarski B. Promoting teachers' algebraic reasoning and self-regulation with metacognitive guidance // Metacognition and Learning. 2008. 3, 2. P. 83-99.
7. McCormick C.B. Metacognition and learning // Handbook of psychology /Ed. E.B.Weiner. V.7. Educational psychology/ Ed. W.M.Reynolds, G.E.Miller. N.Y.: Wiley, 2003. P.79-102.
8. Schraw G. Dennison R. S. Assessing metacognitive awareness. Contemporary Educational Psychology. 1994. 19. P. 460–475.
9. Schraw G., Moshman, D. Metacognitive theories // Educational Psychology Review. 1995.7. P. 351–371.
10. Schraw G. Promoting general metacognitive awareness // Instructional Science. 1998. 26. P. 113–125.
11. Schunk D.H., Zimmerman B.J. Self-regulation and learning // Handbook of psychology /Ed. E.B.Weiner. V.7. Educational psychology/ Ed. W.M.Reynolds, G.E.Miller. N.Y.: Wiley, 2003. P.59-78.

Об авторе

Фомин А.Е.- кандидат педагогических наук, доцент Калужского университета имени К.Е. Циолковского, e-mail: fomin72-72@mail.ru.

УДК-37. 015. 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ШКОЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

Ю.А. Шевцова, Н.В. Матяш

В статье рассматриваются возможности школьной психологической службы в качестве фактора, детерминирующего процесс формирования гендерной идентичности в подростковом возрасте. Одним из направлений данной работы является разработка и реализация программы психолого-педагогического сопровождения процесса формирования гендерной идентичности. В статье анализируются результаты экспериментального исследования гендерных установок подростков, целью которого было определение эффективности программы сопровождения процесса формирования гендерной идентичности у подростков, реализуемой в условиях работы школьной психологической службы.

Ключевые слова: *школьная психологическая служба, гендерная идентичность, программа психолого-педагогического сопровождения, гендерные установки.*

Научная проблема и ее обоснование

Процесс сопровождения является основой профессиональной деятельности школьных педагогов и психологов, ориентирован на создание условий (педагогических, психологических, социальных) успешного обучения и развития каждого ребенка в ситуациях школьного взаимодействия [1]. Таким образом, психолого-педагогического сопровождение можно охарактеризовать как многоуровневое взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на решение актуальных проблем конкретной образовательной среды и личности учащихся в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями.

Учитывая тот факт, что школа является одним из важнейших институтов социализации, под влиянием которого происходит усвоение ребенком элементов культуры, раскрывается и интериоризируются социальные нормы и ценности, принятые в обществе, актуальным направлением в педагогическом процессе в целом и в работе школьной психологической службы в частности становится сопровождение процесса развития гендерной идентичности учащихся, создание условий, способствующих формированию гибких жизненных стратегий, реализации личностного потенциала, раскрытию индивидуальности и самоактуализации подрастающего поколения. Формирование эгалитарного сознания позволит современным подросткам переосмыслить свою роль в современном обществе, строить гармоничные отношения с окружающими людьми, в тои числе с представителями другого пола, в свою очередь это ведет к серьезным изменениям в мировоззрении и мировосприятии, позволяющим формировать активную гражданскую позицию. Школа должна давать ученикам возможность развивать индивидуальные способности и интересы, независимо от принадлежности к тому или иному полу, противостоять традиционным стандартам в отношении полов.

Свою практическую реализацию идея обеспечения индивидуального развития учащихся может иметь в программах психолого-педагогического сопровождения процесса формирования гендерной идентичности в подростковом возрасте.

Обзор литературы по теме

Вопросами гендерной идентичности в нашей стране занимались такие видные ученые-исследователи как И.С. Кон, В.А. Геодакян, Т.В. Бендас, И.С. Клецина, Е.П. Ильин, В.Е. Каган, Д.Е. Исаев, А.А.Чекалина, Е.В. Здравомыслова, М.Ю. Арутюнян, Л.В. Попова и другие. Однако проблеме психолого-педагогической детерминации развития гендерной идентичности уделялось недостаточное внимание, в основном ориентированное на разрешение теоретических вопросов данной проблемы, а практическая база сопровождения процесса развития гендерной идентичности и находится в стадии становления.

Цель и задачи исследования

Целью экспериментального исследования являлось определение эффективности программы сопровождения процесса формирования гендерной идентичности у подростков, реализуемой в условиях работы школьной психологической службы.

Для достижения поставленной цели исследования были намечены следующие задачи:

1. Выявить и обосновать возможности психолого-педагогического сопровождения процесса формирования гендерной идентичности подростков в условиях работы школьной психологической службы.

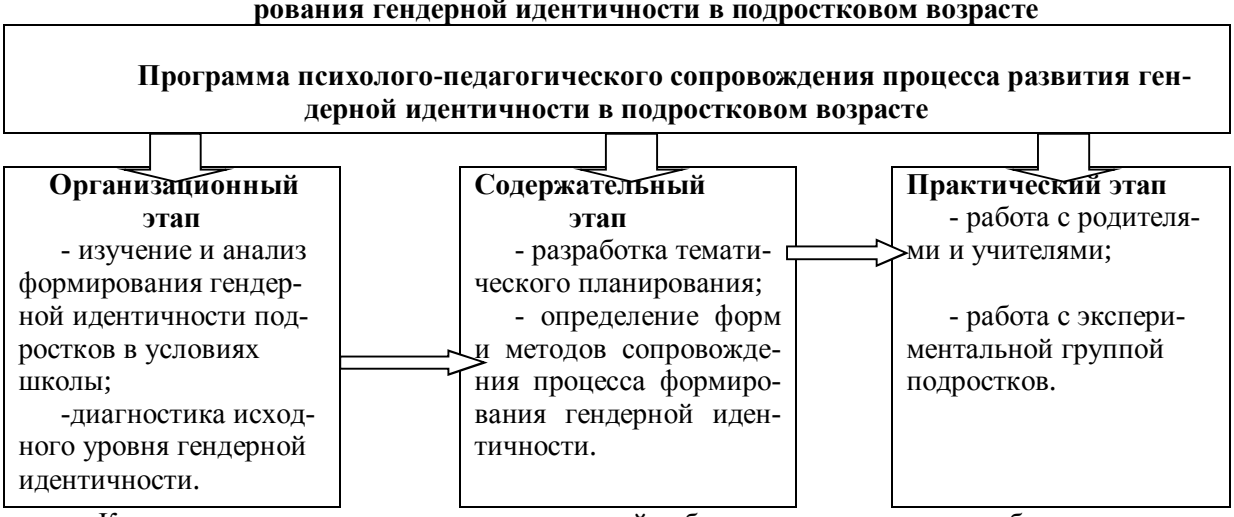
2. Разработать программу психолого-педагогического сопровождения процесса формирования гендерной идентичности подростков.

Методы и этапы исследования

Основываясь на анализе научно-теоретического материала по проблеме формирования гендерной идентичности в подростковом возрасте, мы выделили основные этапы экспериментальной работы: констатирующий, формирующий и контрольный.

Для решения поставленных в исследовании задач была использована система методов и методик, позволяющая охватить различные аспекты формирования гендерной идентичности в подростковом возрасте. Для количественного анализа результатов нами использовались стандартные статистические показатели и приемы обработки: статистический критерий $\chi 2$ и φ – критерий Фишера.

Рис. 1. Схема этапов программы психолого-педагогического сопровождения процесса формирования гендерной идентичности в подростковом возрасте



Ключевым направлением экспериментальной работы явилось создание и обоснование программы психолого-педагогического сопровождения процесса формирования гендерной идентичности с использованием методов активного социально-психологического обучения, которая была внедрена в образовательно-воспитательный процесс школы, в качестве одного из направлений работы школьной психологической службы. Программа состояла из трех этапов: организационного, содержательного и практического.

В эксперименте участвовало 246 учащихся 8-9 классов (127девушек и 119 юношей), проживающих в городе Новозыбкове Брянской области. Участники эксперимента были разделены на экспериментальную (82 подростка) и контрольную (164 подростка) группы.

В ходе обоснования программы сопровождения осуществлялась предварительная диагностика исходного уровня гендерной идентичности подростков. Прохождение программы предполагает участие педагогов, родителей и подростков экспериментальной группы в лекционных занятиях, групповых дискуссиях, различных видах консультаций и индивидуальных беседах. Основная часть программы сопровождения направлена на работу с подростками и представлена в двадцати занятиях с применением методов активного социально-психологического обучения.

Результаты исследования

В качестве показателя одного из критериев сформированности гендерной идентичности рассматривались гендерные установки. В широком смысле под гендерными установками подразумевается сложившаяся в процессе гендерной социализации устойчивая система отношений к своему и противоположному полу. Отметим что, эти установки активизируются не только на сознательном, но и бессознательном уровнях. Поэтому нами была использована методика изучения личности с помощью графических презентаций – «Рисунок мужчины и женщины» Н.М. Романовой [4].

Далее перейдем к рассмотрению результатов психодиагностического исследования, отражающего некоторые особенности гендерных установок рассматриваемой группы подростков.

Таблица 1.

Результаты исследования типов гендерных установок подростков экспериментальной и контрольной групп на этапе констатирующего эксперимента

Тип гендерной установки	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Девушки %	Юноши %	Девушки %	Юноши %
Сотрудничество	6,9	5,1	8,3	11,2
Опора	6,9	7,9	9,5	12,5
Изоляция	18,5	15,3	13	6,2
Независимость	18,8	23	21,4	22,5
Индифферентность	20,9	23	22,6	28,7
Притяжение	13,9	15,3	19	12,5
Агрессия	13,9	10,2	5,9	6,2

Данные таблицы 1 свидетельствуют о том, что между гендерными установками подростков, вошедших в экспериментальную и контрольную группы, нет значительных различий. Для подтверждения данного вывода мы воспользовались статистическим критерием Фишера – φ.

Полученные значения коэффициентов Фишера по типам гендерных установок свидетельствуют о том, что они попали в зону незначимости (φкрит > φэмпир), что является показателем того, что на 5% уровне значимости можно утверждать, что в экспериментальной и контрольной группах вероятность сходства по данным факторам велика.

Участие подростков в занятиях, вошедших в программу психолого-педагогического сопровождения процесса формирования гендерной идентичности, не могло не отразиться на формировании доминирующих типов их гендерных установок, поэтому после формирующего этапа эксперимента нами было проведено повторное исследование с использованием проективной методики «Рисунок мужчины и женщины» Н.М. Романовой. Результаты данного исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Результаты исследования типов гендерных установок подростков экспериментальной и контрольной групп на этапе контрольного эксперимента

Типы гендерных установок	Э группа		К группа	
	Девушки %	Юноши %	Девушки %	Юноши %
Сотрудничество	23,2	17,9	10,7	12,5
Опора	18,6	25,6	9,5	13,7
Изоляция	4,6	2,5	10,7	6,2
Независимость	11,6	15,3	25	20
Индифферентность	13,9	5,1	23,8	27,5
Притяжение	25,5	30,7	15,4	13,7
Агрессия	2,3	2,5	4,7	6,2

Следует отметить, что результаты в экспериментальной и контрольной группах имеют некоторые различия. Девушки и юноши экспериментальной группы чаще склонны выстраивать отношения, базируясь на типах гендерных установок «сотрудничество» (23,2% и 17,9%), «опора» (18,6% и 25,6%) и «притяжение» (25,5% и 30,7%). В контрольной группе чаще встречаются установки «изоляция» (10,7% и 6,2%), «независимость» (25% и 20%) и «индифферентность» (23,8% и 27,5%). Наличие достаточно большого процента девушек и юношей контрольной группы, продемонстрировавших установку «индифферентность», может отражать наличие у испытуемых слабой полоролевой дифференциации, невысокого уровня постижения типичных женских и мужских черт. Обращает на себя внимание тот факт, что в контрольной группе в несколько раз чаще диагностируется негативная установка «агрессия».

Таким образом, между гендерными установками подростков, вошедших в экспериментальную и контрольную группы, имеются существенные различия. Для подтверждения чего мы воспользовались статистическим критерием Фишера – φ.

Полученные значения коэффициента Фишера - φ по типам «Независимость» и «Индифферентность» у девушек и «Независимость» и «Агрессия» у юношей показывают, что они попали в зону незначимости (φкритич. > φэмпир.), это свидетельствует о том, что у девушек и юношей в экспериментальной и контрольной группах по данным типам установок не имеется различий. Следует отметить, что у девушек по типу гендерной установки «Агрессия» φэмпир. = 1,58 приближается к φ0,05 = 1,64. Полученные значения по типам гендерных установок «Сотрудничество» (φэмпир. = 1,76), «Опора» (φэмпир. = 1,68), «Изоляция» (φэмпир. = 1, 72), «Притяжение» (φэмпир. = 1,68) у девушек экспериментальной и контрольной групп превышают φкритич. на уровне 5% (φ0,05 = 1,64). Основываясь на полученных данных можно сделать вывод, что у девушек экспериментальной и контрольной групп имеются различия в гендерных установках.

У юношей экспериментальной и контрольной групп также имеются различия по некоторым гендерным установкам, что подтверждают полученные данные: «Сотрудничество» (φэмпир. = 1,68), «Опора» (φэмпир. = 1,76), «Изоляция» (φэмпир. = 1,64), «Индифферентность» (φэмпир. = 1,76) и «Притяжение» (φэмпир. = 2,32).

Полученные результаты дают основание утверждать, что у подростков экспериментальной группы сформированы более благоприятные и положительные гендерные установки, чем у подростков контрольной группы.

Выше представленные результаты исследования гендерных установок подростков экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе исследования показывают, что за время формирующего эксперимента произошли некоторые позитивные изменения в гендерных установках девушек и юношей экспериментальной группы. Для того, чтобы подтвердить достоверность успешности проведения формирующего этапа эксперимента мы воспользовались многофункциональным $\chi 2$ – критерием.

Полученные значения χ2 при сравнении результатов девушек экспериментальной и контрольной группы превышают критическое значение χ2, составляющее 3,84 для 5% значимости, что указывает на значимые различия в следующих типах гендерных установок «Сотрудничество», «Опора», «Изоляция» и «Агрессия».

По результатам χ2 – критерия мы можем говорить, что у девушек экспериментальной и контрольной группы не выявлено значимых различий по таким типам гендерных установок, как «Независимость», «Индифферентность», «Притяжение»; у юношей экспериментальной и контрольной группы не выявлено значимых различий по таким типам установок, как «Сотрудничество», «Изоляция», «Независимость», «Агрессия», так как значения χ2 – критерия меньше критической величины (3,84) для 5% уровня значимости. При сравнении результатов юношей экспериментальной и контрольной группы, были получены значения χ2 превышающие критическое значение χ2, составляющее 3,84 для 5% значимости, по следующим типам гендерных установок: «Опора», «Индифферентность» и «Притяжение».

Полученные в ходе статистического анализа данные подтверждают наличие значимых различий в установках подростков экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе эксперимента.

Научная новизна состоит в следующем: разработана комплексная программа психолого-педагогического сопровождения процесса формирования гендерной идентичности в подростковом возрасте;

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработана и апробирована технология сопровождения процесса формирования гендерной идентичности в подростковом возрасте, реализуемая в системе работы школьной психологической службы.

Выводы и перспективы

Основываясь на анализе научно-теоретического материала можно утверждать, что разработка гендерных подходов в образовании является новым шагом в развитии отечественной педагогической науки. Основной идеей психолого-педагогического сопровождения является комплексный подход к проблеме формирования гендерной идентичности в подростковом возрасте. Наиболее целесообразным является создание и реализация программ по сопровождению процесса формирования гендерной идентичности с использованием реализуемых в условиях работы школьной психологической службы.

Проведенное исследование создает базу для дальнейшей работы по сопровождению процесса формирования гендерной идентичности и реализации потенциала школьной психологической службы в рамках данного направления работы с подростками.

In the article the possibilities of a school psychological service as a factor determining the process of the gender identity at the age of teens are considered. One of the directions of the work is the development and realization of the programmes of the psychological-pedagogical support of the formation of the gender identity process. The author of the article analyzes the results of the experimental research of the gender guidelines of teenagers, the goal of which was efficiency testing of the programme of the support of the process of forming the gender identity with teenagers, realized in the conditions of the work of a school psychological service.
The key words: *school psychological service, gender identity, programme of the psychological-pedagogical support, gender guidelines.*

Список литературы

1. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования./ Р.В. Овчарова. М.: Академия, 2003. 448с.
2. Практическая психология образования/ Под ред. И.В. Дубровиной М., 2000. 528с.
3. Клецина, И.С. Психология гендерных отношений. Теория и практика / И.С. Клецина. СПб.: Алатея, 2004. 408 с.
4. Степанова, Л.Г. Психологическая диагностика гендерных характеристик личности / Л.Г. Степанова. Мозырь: Содействие, 2006. 72 с.
5. Фридман, Л.М. С кем работать школьному психологу? / Л.М. Фридман // Народное образование. 1992. Сентябрь – октябрь. С. 27 32.

Об авторе

Шевцова Ю. А. - филиал Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского в городе Новозыбкове Брянской области, shevcoffa@mail.ru.

ЧАСТНЫЕ МЕТОДИКИ

УДК-373.501

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССУАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА

Ю.В. Балашов

В статье рассматриваются особенности процессуального компонента процесса обучения математике учащихся 5-6 классов национальных школ российского Севера. Охарактеризована обучающая деятельность учителя и описана учебно-познавательная деятельность учащихся в условиях когнитивно-визуального подхода к обучению математики
Ключевые слова: *правополушарные учащиеся, принцип региональности, этнопсихологические особенности учащихся, когнитивно-визуальный подход, субъектный опыт.*

В течение последних десятилетий общественными, научными и педагогическими коллективами обсуждается вопрос о реформировании и совершенствовании системы образования для коренных малочисленных народов Севера, сориентированной на повышение уровня и качества их образования в контексте социальной адаптации и перспективных потребностей каждой личности. Сегодня мы понимаем, что успешное решение многих задач, лежащих в основе современной образовательной стратегии, требует смены парадигмы образования и формирования нового мышления, определяющего качественно другие подходы к организации образовательного процесса в национальных школах российского Севера.

Обучение представителей различной этнической принадлежности, в том числе ханты и манси, проживающих на территории Ханты-мансийского автономного округа (ХМАО), зависит от учета закономерностей проявления их этнопсихологических особенностей, поскольку они влияют на восприятие и усвоение получаемых знаний, на степень эффективной адаптации учащихся к педагогическому процессу.

Организация процесса обучения в национальных школах ХМАО имеет свою специфику, которую необходимо принимать во внимание. Этнопсихологические особенности являются тем фундаментом, на котором и зиждется эта специфика, поскольку она лежит в основе поведения и поступков конкретных участников образовательного процесса, этнического своеобразного восприятия ими воспитательных и учебных воздействий. Эти факторы и нужно учитывать при организации процесса обучения, что позволит эффективным образом адаптировать учащихся к воспитательным и образовательным мероприятиям, повысить уровень их обученности и качество образовательной деятельности педагога.

В структуру этнопсихологических особенностей представителей различных этнических общностей входят мотивационно-фоновые, интеллектуально-познавательные, эмоционально-волевые и коммуникативно-поведенческие особенности, проявляющиеся как результат непосредственного реагирования их психики на воздействия окружающего мира (в частности, на воспитательные и учебные воздействия).

Изучение разнообразных источников, отражающих жизнь, культуру и быт представителей коренных народностей Севера ханты и манси, обобщение результатов специальных социально-психологических исследований свидетельствуют, что наиболее характерными этнопсихологическими особенностями, которые необходимо учитывать при организации процесса обучения, являются:

- трудолюбие, дисциплинированность, исполнительность и аккуратность во всех видах деятельности;
- доброта, отзывчивость, скромность;
- неприхотливость в учебе, повседневной жизни и в быту;
- твердость, рассудительность, неторопливость и последовательность в действиях и поступках;
- низкий уровень интеллектуально-познавательной активности, мотивации и коммуникативных способностей в системе «ученик-учитель»;
- практический склад ума, доминирование наглядно-действенного и наглядно-образного мышления;
- недостаточная активность в абстрагировании;
- низкая скорость мыслительных операций;
- низкий уровень речевой активности, интровертность, скрытность, обидчивость и вспыльчивость;
- ориентация на высокую оценку и похвалу;
- высокий уровень творческих и художественных способностей.

Следует отметить, что относительное преобладание конкретного, наглядно-образного мышления, по сравнению с формально-логическим, не является признаком низких интеллектуально-познавательных способностей ребенка и недостаточного уровня подготовленности его понятийного ап-

парата для восприятия современной школьной программы. Более того, именно конкретное, наглядно-образное мышление лежит в основе любого творческого процесса и, как подчеркивает И.С. Якиманская [6], является равноценной формой интеллектуальной деятельности, имеет довольно сложные формы проявления и разнообразные функции.

По мнению же В.Х. Нерадовского «С понятийным аппаратом у детей Севера все в порядке. Их внутренняя основа здорова. Ошибки же закладываются внешними факторами – неправильной организацией обучения. Поэтому следует не ученика «подгонять» под систему, а систему организации обучения проектировать и осуществлять с учетом национальных этнопсихологических особенностей учащихся» [4, с. 3].

Современная же система обучения, как известно, построена на правилах, теоремах, алгоритмах, закономерностях, законах и изначально сориентирована на логический процесс познания, что в основе своей не согласуется с особенностями мышления значительной части учащихся национальных школ ХМАО. В связи с этим обучение детей коренных народностей связано с гораздо более значительными трудностями, чем обучение детей других национальностей. В ряде случаев они становятся непреодолимыми для ученика, что приводит к зачислению абсолютно нормального ребенка в категорию «умственно отсталого» и в конечном итоге – низкой образовательной подготовке и увеличению ненормативного отсева. По информации Департамента образования и науки ХМАО «Общее количество учащихся коренных национальностей, продолжающих обучение в 7 классе и далее – менее 35%, успешно оканчивают среднюю школу только 5% поступивших в школу» [3, с. 4].

В процессе обучения математике возникают различные трудности образовательного характера, которые невозможно разрешить на основе традиционных методик преподавания математики в силу того, что математика самая абстрактная из наук и каждое ее абстрактное понятие далеко выходит за рамки интеллектуально-познавательной сферы ученика национальной школы и не связанно с содержанием его субъектного опыта. Традиционные методики преподавания математики построены на эксплуатации абстрактно- теоретического мышления, без достаточной конкретизации изучаемого материала, без активизации наглядно-практического и наглядно-образного мышления, что приводит к формальному усвоению знаний, оторванных от живой действительности. Содержательно-методические линии курса математики в действующих школьных учебниках как по содержанию, так и по форме их изложения носят абстрактный характер, не учитывающий этнокультурную среду, интеллектуально-познавательные этнопсихологические особенности детей коренных народностей ХМАО.

Образовательная практика показывает, что качественная реализация содержательных компонентов предметного обучения может осуществляться только при условии соответствия процессуального компонента обучения личностным особенностям учащегося. Процессуальный компонент обучения мы понимаем как механизм реализации образовательной стратегии через формы, методы и средства обучения в условиях национальной школы.

Известно, что учебный процесс, с точки зрения компонентной структуры, следует разделить на несколько взаимосвязанных последовательных этапов:

I) Организационно-подготовительный этап (установка на предполагаемую деятельность).

Основная задача, стоящая перед учителем на подготовительном этапе: обеспечение организации занятия; подведение учеников к активному восприятию учебного материала; формирование у них мотива достижения цели; создание ситуации успеха.

Известно, что на подготовительном этапе учебной деятельности значимую роль играют пространственная и цветовая организация учебного занятия. Специфика мышления (правополушарный тип) большинства детей коренных народностей Севера должна учитываться при выборе «рабочего поля» – участка доски, с которого ученик оптимально воспринимает учебную информацию. По мнению некоторых исследователей (А.Л. Сиротюк, Ф.И. Копелевич и др.) основным рабочим полем для «правополушарников» является левая часть доски.

Учитывая эту особенность восприятия на этапе изучении нового материала целесообразно использовать следующий прием: схематичную формулировку определения (свойства, правила) изображать на левой половине доски. Но на этапе закрепление при повторении изучаемой темы, всю необходимую информацию, следует записать справа. Такая смена расположения способствует развитию «левополушарного» мышления. Это замечание относится и к расположению на доске другой информации (например, аналитический и синтетический способы решения задачи).

Кроме этого рабочие места учащихся необходимо расположить полукругом.

Немаловажную роль в организации занятия играет цветовой компонент. Известно, что для лучшего восприятия информации с классной доски для правополушарных сочетание цветов должно быть таким: светлая доска – темный маркер. По мнению А.Л. Сиротюк [5], вне этих условий потеря информации может составлять до 32%.

Следует отметить, что выбор таких способов организации учебного занятия продиктован, прежде всего, особенностями среды проживания и способами групповой коммуникации коренных жителей Севера: длительный зимний период, сочетание снежных пейзажей и темных объектов окружающей среды и др.; размещение людей полукругом возле костра во время группового общения; круглая форма жилья (чум) и др.

II) Операционный этап (обеспечение деятельности). Задача учителя на операционном этапе: выбор дидактических приемов обучения при работе с теоретическим и задачным материалом; формирование интереса к освоению учебного материала; установление межличностного взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Основные направления образовательной деятельности учителя на операционном этапе

***Направление 1**. Учет особенностей восприятия учебного материала учащимися национальных школ Севера (опора на образ).*

Основной целью данного направления является достижение оптимального уровня восприятия и обработки (усвоения) учащимися учебной информации. В связи с этим, при изучении понятия (правила, задачи, процесса, процедуры и т.п.) целесообразно создать его визуальный образ через использование элементов когнитивно-визуального подхода в обучении. Такой подход позволяет увидеть связь изучаемого понятия с другими объектами, актуализировать субъектный опыт учащегося, осуществить осознанный выбор математической модели реального процесса.

***Направление 2**. Работа с абстрактными понятиями на основе их взаимосвязи с конкретной реальностью.*

Одной из характерных этнопсихологических особенностей учащихся национальных школ Севера является недостаточная активность в абстрагировании. Учитывая это обстоятельство, необходимо любой учебный материал, связанный с изучением различных абстрактных понятий выразить с помощью более простых понятий и образов, которые являются отражениями знакомых реальных предметов и процессов, функционирующих в рамках природного и культурно-предметного окружений. Такой подход будет способствовать «оживлению» абстрактных понятий.

По мере накопления опыта через решение различных задач у школьников формируется содержательный образ абстрактного понятия. Так, например, в случае изучения понятия «обыкновенная дробь», процесс абстрагирования мы понимаем как способ перехода от реальных объектов к схематизированной реальности, обеспечивающей изучение отдельных частей целого (дроби) в чистом виде. В результате такого подхода можно визуализировать информационную составляющую любого объекта (территория болот, объем древесины, масса животного, количество патронов и т.п.) в виде схемы-рисунка, пренебрегая целым рядом свойств объекта, выделяя в них, прежде всего те, которые имеют более или менее непосредственное отношение к реальности.

***Направление 3.** Реализация элементов проблемного обучения.*

Выше нами были отмечены этнопсихологические особенности учащихся национальных школ. Среди них следует отметить те особенности, которые оказывают заметное влияние на результативность процесса обучения математике: практический склад ума, познавательный практицизм; высокий уровень творческих и художественных способностей; низкий уровень учебной мотивации; непритязательность, отсутствие целеустремленности; высокий уровень групповой сплоченности; ориентация на высокую оценку и похвалу.

Основная психолого-дидактическая задача на данном этапе заключается в поиске и реализации тех методик, которые, учитывая вышеперечисленные особенности, допускают многовариантные подходы к процессу обучения, как в случае возникновения определенных трудностей, так и в случае, когда необходимо повысить результативность определенного педагогического воздействия.

Одним из эффективных средств решения данной задачи является применение в образовательном процессе элементов проблемного обучения. Под проблемным обучением мы понимаем такой метод обучения, который предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, с целью овладения более продуктивными способами приобретения знаний, умений и навыков, а также интеллектуального и творческого развития учащихся.

Основными целями данного направления являются: повышение уровня освоения учебного материала через использование проблемных ситуаций; развитие практических навыков использования знаний; формирование статуса социальной ценности математических знаний; повышение уровня инициативности и мотивационной активности учащихся; активизация самостоятельной деятельности учащихся; развитие творческих способностей учащихся; моделирование через воссоздание практиче-

ских проблемных ситуаций и их самостоятельное решение учащимися.

В процессе педагогического эксперимента мы выделили ряд дидактических способов создания проблемных ситуаций, которые были положены нами в основу реализации элементов проблемного обучения. Выбор тех или иных способов продиктован целями и задачами, вытекающих из специфики образовательного процесса в национальных школах ХМАО, применительно к возрастной категории учащихся 5-6 классов.

Для достижения максимальной эффективности учебного процесса выбор способов осуществлялся через постановку проблемных задач с учетом психологических особенностей усвоения материала, уровнем подготовки учащихся, их мотивационными показателями.

1. Исследовательские задания, при выполнении которых нужно обнаружить некоторые закономерности, требующие теоретического обоснования.

2. Организация практической работы исследовательского характера, в ходе которой учащиеся приходят к эмпирическим выводам, требующим теоретического обоснования.

3. Побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, порождающих противоречия между житейскими (бытовыми) представлениями и научными понятиями о них.

4. Побуждение учащихся делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты.

5. Варьирование, переформулировка задач и вопросов.

6. Проблемные задачи с недостающими, избыточными, противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками.

7. Использование исторического или занимательного материала.

Следует отметить, что в отличие от традиционного изложения учебной информации проблемный путь получения знаний всегда требует больших затрат времени и применение такого метода должно определяться его местом и ролью в образовательном процессе, поэтому нельзя говорить вообще о полном переходе на проблемное обучение. В силу этого оптимальной структурой экспонирования учебного материала будет являться сочетание традиционного изложения с включением проблемных ситуаций.

Направление 4. *Использование на уроках прикладных сюжетных задач с региональным содержанием.*

Прикладные сюжетные задачи с региональным содержанием являются основным средством реализации принципа региональности в обучении. Этот принцип предполагает вести предметное обучение на региональной информационной основе с использованием знакомой окружающей среды, результатов конкретной трудовой деятельности и объектов культурно-предметного окружения. Решение прикладных сюжетных задач с региональным содержанием позволит наполнить предметное содержание той информацией, которая основана на субъектном опыте учащегося, накопленного в процессе его жизнедеятельности, что, в свою очередь, будет способствовать становлению комплексов личностно значимых знаний.

Образовательная практика показывает, что прикладные сюжетные задачи с региональным содержанием следует использовать:

1) в качестве пропедевтического средства при изучении сложных тем курса математики;

2) на различных этапах урока: изучение нового материала, применение изученных знаний, закрепление, контроль и усвоение знаний, а также для повторения изученного;

3) в организации проблемной ситуации с целью повышения мотивационной активности учащихся;

4) для формирования умений и навыков;

5) для реализации внутрипредметных и межпредметных связей;

6) для формирования навыков практического применения математических знаний.

Задачи с региональным содержанием решаются как устно, так и письменно, во время фронтальной, групповой и индивидуальной самостоятельной работы, а также в виде домашних контрольных работ, рассчитанных на длительную перспективу с последующим зачетным контролем. При этом не только сам учитель должен составлять такие задачи, но и побуждать к этой деятельности учащихся в форме индивидуальных творческих заданий.

Направление 5. *Организация общения и групповой деятельности через предметное обучение.*

Как было отмечено выше, условия существования народов Севера (природно-климатические, географические, социально-экономические, исторические и др.) способствовали формированию определенных личностных качеств: высокий уровень групповой сплоченности, взаимопомощь, трудолюбие и другие качества, которые являются древними традициями общинного коллективизма и родовой взаимопомощи и представляют собой стихийно-демократические формы социального общения. Чтобы эти качества стали частью образовательного потенциала учащегося, необходимо придать процессу обучения, его целям и задачам, мотивационной и организационной стороне коллективист-

скую направленность.

Эффективность использования этих качеств в учебном процессе определяется целевым переносом в процесс обучения таких форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся, которые стимулируют мотивационную активность, целеустремленность и коллективизм для достижения продуктивных результатов в обучении. Вместе с тем, необходимо выяснить, при каких условиях и для решения каких дидактических и воспитательных целей наиболее подходит та или иная форма коллективной деятельности.

Педагогический эксперимент показал, что одной из таких форм организации учебно-познавательного процесса является групповая форма работы на уроке, которая вполне согласуется с этнопсихологическими особенностями детей коренных народностей Севера. Такая форма работы предполагает функционирование разных малых групп учащихся, работающих как над общими, так и над специфическими заданиями.

Участники групп объединены общей целью, их деятельность пронизывает непосредственное взаимодействие между ними, требующее согласованности, взаимовыручки и коллективистских устремлений для достижения поставленной цели. Роль учителя при такой форме работы становится менее заметной и активной, поскольку в случае затруднений можно воспользоваться помощью самих учащихся, при этом контроль и корректировка деятельности учащихся осуществляется как со стороны учителя, так и членов группы.

Как показывал педагогический эксперимент, групповую форму работы целесообразно применять с 5-го класса на этапе закрепления нового учебного материала, а также при реализации элементов проблемного обучения.

Организационный этап предполагает разбиение класса на группы по 3-4 человека, в зависимости от численного состава класса. Состав групп должен быть равным по уровню образовательной подготовки, иначе учащиеся «слабой» группы будут менее мотивированы на выполнение задания. Работая в группе, каждый ученик острее чувствует ответственность за порученное задание и результаты своего труда и поэтому старается работать продуктивнее.

Направление 6. *Установление субъект-субъектных отношений между учителем и учащимися через особенности информационного и межличностного взаимодействия между ними*

Важным направлением в организации процесса обучения математике в национальных школах ХМАО является установление межличностного взаимодействия между участниками образовательного процесса через особенности информационного и межличностного взаимодействия между ними.

Субъект-субъектные отношения в педагогической психологии рассматриваются как основа оптимизации и совершенствования учебно-воспитательного процесса. Эти отношения в педагогической практике в полной мере зависят от характера проявления коммуникативно-поведенческих этнопсихологических особенностей, которые выражаются во взглядах и внешних формах поведения, в специфических приемах и способах обмена информацией участников образовательного процесса в системах «учитель-ученик», «ученик-учитель», «ученик-ученик».

Для реализации адекватных отношений между участниками образовательного процесса в педагогической практике национальных школ округа необходимо использовать (как показал педагогический эксперимент) такую форму взаимодействия учителя с учащимися, которая будет направлена на установление доверительных отношений друг к другу. Только в этих условиях личности учителя и ученика, как субъектов педагогического взаимодействия, будут открыты для постоянного обновления знаний, отношений и понимания. Благодаря такому взаимодействию, образование перестает быть односторонним процессом передачи информации от учителя к ученику и становится источником более продуктивных и системных способов приобретения знаний.

Следует отметить, что роль учителя в контексте этих особенностей должна быть менее заметной по сравнению с ролью, которую он играл в традиционной унифицированной методике преподавания. Учитель, как и ученики, вместе с ними и немного впереди постоянно приближается к знанию, используя при этом форму общения в виде личностного диалога, а не назидательного монолога.

Активное использование элементов этнопедагогики (именно в обстоятельствах возникающих трудностей) является эффективным средством в организации и управлении образовательным процессом. В этой связи следует выделить ряд этнопедагогических особенностей традиционной педагогики коренных народностей Севера, которые, как показал педагогический эксперимент, необходимо учитывать в педагогической практике:

1. Домашний характер воспитания ребенка, исключающий создание изолированных и отчужденных от семьи детских коллективов.

2. Минимизация роли учителя, так как воспитанием занимаются все взрослые без исключе-

ния. Даже старики не имеют особого статуса в процессе социализации и должны завоевать на равных внимание и уважение детей.

3. Слитность образования и повседневной жизнедеятельности. Образовательный процесс опирается на удовлетворение потребности ребенка в подражании взрослым в непосредственном общении с ними. Поэтому какие-либо целенаправленные образовательные действия старших по отношению к младшим отсутствуют, и воля ребенка не подавляется, ему ничто не навязывается, и желание обучаться не пропадает.

4. В воспитательном процессе не используются меры принуждения, физические наказания, контроль за поведением детей ненавязчив и незаметен. При проступке вместо длительных нравоучений делают такие замечания, которые напоминают какой-нибудь фольклорный сюжет, а в некоторых случаях обходятся и без устных замечаний.

Направление 7. *Учет субъектного опыта учащихся через визуализацию природной и культурно-предметной среды.*

Субъектный опыт реализуется в ходе познания окружающего мира, а также через различные виды деятельности. Он является результатом как целенаправленного обучения, так и взаимодействия человека с окружающим миром. Учет субъектного опыта необходим не только при введении нового понятия, свойства, но и при решении задач, для создания внутренней мотивации и формирования комплексов личностно значимых знаний.

Основными приемами, способствующими реализации этого направления, являются:

1. Изучение основных математических понятий, утверждений и правил следует проводить через дидактические возможности визуальной учебной среды, которая конструируется на основе визуального восприятия знакомых объектов и процессов предметного и природного окружений.

2. Беседа по выявлению личностного смысла изучаемого понятия. Сама беседа должна быть построена с учетом специфических особенностей национального темперамента (низкий уровень речевой активности, медлительность, скрытность, обидчивость, повышенная национальная чувствительность). Причем наиболее эффективным видом диалогического метода обучения является эвристическая беседа, в ходе которой учитель, опираясь на имеющиеся у учащихся знания и субъектный опыт, подводит их к пониманию и усвоению новых знаний, формулированию правил и выводов.

III) Результативный этап. Задача учителя на результативном этапе: диагностика методов обучения, выбор методов проверки результатов обучения, проверка результатов обучения.

Основными направлениями образовательной деятельности на данном этапе являются: анализ результатов деятельности учителя и ученика на операционном этапе, коррекция их деятельности, создание эмоционального стимула переходящего в осознанный мотив для выполнения следующего задания.

Выбор методов проверки результатов обучения проводился с учетом этнопсихологических особенностей учащихся экспериментальных классов, и включал следующие приемы: устный опрос; задания с ограниченным сроком выполнения; собственный развернутый ответ.

Такой формой контроля, которая учитывает вышеперечисленные приемы, являются тематические зачеты. В ходе педагогического эксперимента было выявлено, что в условиях дифференцированного подхода к учебным возможностям учащихся тематические зачеты являются эффективной формой контроля над усвоением учащимися нового материала. В этих условиях тематические зачеты обеспечивали контроль за более крупными учебными блоками, а подготовка к зачетам позволила сформировать целостный образ определенной части содержательно-методической линии. Например, тема: «Натуральные числа. Сложение и вычитание натуральных чисел».

Эффективность методических разработок были подтверждены многолетней педагогической практикой, проводимой в национальных школах ХМАО.

The article considers procedural component peculiarities of mathematics teaching process for 5-6th grades students of Russian North national schools. The instructive activity of a teacher is characterized and training and cognitive students' activity under cognitive visual approach to mathematics teaching is described.

The key words: *dextrocerebral students, principle of regionality, ethno-psychological peculiarities of students, cognitive and visual approach, subjective experience.*

Список литературы

1. Балашов Ю.В. Организация процесса обучения математике учащихся национальных школ с учетом их этнопсихологических особенностей [Текст]. Омский научный вестник. 2007 г. № 4 (58) июль-август. Серия «Общество. История. Современность».

2. Балашов Ю.В. Разноуровневые задачи по математике с региональным содержанием для учащихся 5-6 классов: сборник задач [Текст]. / Ю.В. Балашов – Ханты-Мансийск: Редакционно-

издательский отдел АУ ДПО ХМАО-Югры «Институт развития образования», 2010. 52 с.

3. Воспитание и образование коренных малочисленных народов Севера [Электронный ресурс]. http://www.admhmao.ru/socium/sinse/frame.htm

4. Нерадовский В.Х., Нерадовская Э.В. К вопросу о природосообразном обучении детей Севера [Текст]. // Педагогика. 2000. № 7. С. 32.

5. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей [Текст]. М.: ТЦ Сфера, 2001. 128 с.

6. Якиманская И.С. Образное мышление и его место в обучении [Текст] // Советская педагогика, 1968. № 12.

Об авторе

Балашов Ю.В. - соискатель Омского государственного педагогического университета, кафедра теории и методики преподавания математики, vonza52@mail.ru

УДК 796.0-05

СРЕДСТВА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ

З.А. Белоусова, Л.С. Коржевина

Статья написана на основе опыта применения основных средств физической культуры со студентами для укрепления здоровья. Авторы обосновывают роль таких средств физической культуры для оздоровления, как бег, плавание, лыжи, коньки, подвижные игры, походы, закаливание организма. В статье раскрывается роль семьи в укреплении здоровья и дается характеристика основных средств физической культуры.

Ключевые слова: *физическая культура, семья, средства физической культуры, составляющие здорового образа жизни, причины заболеваемости, закаливание организма.*

В настоящее время одной из актуальных является проблема развития физического и психологического здоровья подрастающего поколения, где ведущая роль принадлежит физической культуре, а именно: использованию ее средств, форм и методов, без которых невозможно поддержание и укрепление здоровья. Значимость этой проблемы нашла свое отражение в утверждении Правительством страны Федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006-2015 годы», в которой главными задачами являются: сохранение здоровья, улучшение физической подготовленности, создания условий для занятий ФК и спортом.

Физическая культура в плане системного формирования ценностных ориентации здорового образа жизни предусматривает реализацию следующих задач:

- укрепление и повышение уровня здоровья, развитие физических способностей, достижение физического совершенства, закаливание организма;
- овладение жизненно-важными двигательными навыками, умениями, использование их в повседневной жизни;
- формирование здорового образа жизни;
- повышение грамотности в вопросах самостоятельного использования различных упражнений и видов спорта для решения оздоровительных задач;
- внедрение доступных средств ФК в быт;
- овладение основами семейного физического воспитания;
- формирование потребности в физическом совершенствовании и навыков организации досуга с использованием средств физической культуры.

Актуальность затронутой нами темы состоит в использовании средств физической культуры для укрепления здоровья, адекватных жизненным целям учащихся, студентам.

Озабоченность современным состоянием здоровья детей и молодежи определяется существенным ростом уровня заболеваемости:

- более 75% болезней заложены в детстве;
- каждый четвертый ребенок дошкольного возраста болеет в течение года более четырех раз;
- только 10% детей приходят в школу абсолютно здоровыми;
- более 80% детей отстают в учебе, не из-за недоразвитости, а в силу плохого состояния здоровья [5, с.60-75].

По данным НИИ физиологии детей и подростков Российской Федерации выявлено, что если учащиеся 1 класса имеют физиологические отклонения в здоровье до 30%, то эти отклонения к 10-11

классу достигают 80-85% [2, с.25-35]. Самыми распространенными из них являются: сердечно-сосудистая дистония, миопия, болезни желудочно-кишечного тракта, эндокринные заболевания, нарушение обмена веществ, психические расстройства.

В чем же причина повышенной заболеваемости?

Современные исследования в области физической культуры в качестве основной причины определяют «двигательный дефицит», то есть состояние детского организма при котором количество движений, производимое в течение дня, ниже возрастной нормы. Большую часть времени в школе, дома дети проводят в статическом положении (за партой, у телевизора, за компьютером и т.п.), а статическое положение снижает силу и работоспособность скелетной мускулатуры, вызывая утомление, что приводит к нарушению осанки, развитию плоскостопия, ожирению, задержке возрастного развития, быстроты, ловкости, выносливости, силы, координации движения [3, с.150-175].

В решении этой проблемы ведущая роль вместе с учреждениями среднего, высшего образования принадлежит семье, где с раннего возраста для полноценного физического развития и здоровья должны быть сформированы:

- положительная мотивация к занятиям ФК и спортом;
- навыки двигательной активности - как составляющей здорового образа жизни;
- уровень функциональной грамотности развития личности через заботу о собственном здоровье, самосохранении, самосовершенствовании.

Важную роль в укреплении здоровья детей играет семья. Родители - первые воспитатели, от уровня их культуры зависит уровень культуры, воспитанности детей. Хотя родители и считают заботу об укреплении здоровья детей важной, но лишь немногие по-настоящему используют для этого возможности физической культуры, ссылаясь на ряд причин: одному не хватает времени, другому - терпения, третьему - организованности.

Родители активны и изобретательны в создании хороших бытовых условий, заботе о том, чтобы дети были красиво одеты, вкусно накормлены, полагая, что обеспечивают хорошее здоровье, не задумываясь, что чрезмерный комфорт, обильное питание при недостаточном активном режиме порождают лень, ослабляют здоровье, понижают работоспособность, ведут к ожирению. Они жалуются, что дети засиживаются у телевизора, но чтобы отвлечь их, нужно использовать телевизор как помощника. Из спортивных передач для семьи всегда можно позаимствовать: интересные упражнения, игры, конкурсы, эстафеты, проведение оздоровительных мероприятий, которые расширяют спортивную эрудицию, вызывают интерес к занятиям физической культурой. Тогда освободится время для прогулок, игр, спортивных развлечений.

Очень важно развить у детей чувство «мышечной радости», как назвал его великий русский физиолог И.П. Павлов, - чувство наслаждения, испытываемое здоровым человеком при мышечной работе [7,с.85-95]. Чувство это есть у каждого ребенка от рождения, но малоподвижный образ жизни может привести к почти полному его угасанию. Поэтому родителям надо знать главное - не упустить время, воспитывать интерес к занятиям физической культурой с раннего возраста, научить детей четкой организации режима дня, проведению досуга свободного времени, выполнению утренней гигиенической гимнастики, водным процедурам.

От семейного микроклимата зависит эффективность педагогических воздействий: дружба, доверие, взаимное уважение. Семью укрепляют общие дела, заботы, будни, которые определяют отношение детей к физическим упражнениям, интерес к спорту, активность, инициативу. Этому способствует совместное общение детей и родителей:

- совместная компенсация двигательной пассивности (пробежаться, поиграть, совершить прогулки);
- интерес к спортивным успехам детей;
- проверка и выполнение домашних заданий по физической культуре;
- целостное формирование здорового образа жизни.

Личный пример, совместные занятия помогают родителям лучше узнать ребенка, его интересы, укрепляют взаимное содружество, так как дети восприимчивы к убеждениям родителей, укладу жизни семьи, где вырабатываются оценочные суждения, определяется жизненная позиция. Это отношение касается и к физической культуре, к активному использованию ее средств в семье – для укрепления здоровья, организации досуга.

Крайне значимыми в нравственном плане, в плане становления физической культуры являются создание семейного спортивного уголка, совместные игровые профессиональные системы упражнений (рис. 1).

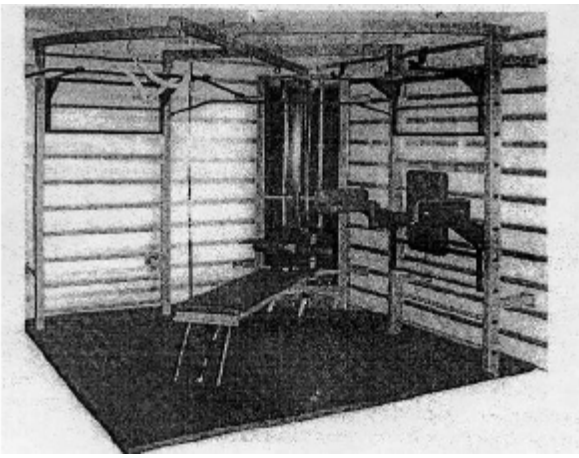


Рис. 1 Спортивный семейный комплекс
в домашнем интерьере.

Совместные занятия физическими упражнениями способствуют развитию у детей двигательных навыков и умений; укреплению взаимосвязи родителей и детей; проведению с пользой свободного времени, укреплению здоровья и всестороннему развитию детей.

Воспитать ребенка здоровым - это научить его с раннего возраста вести здоровый образ жизни, основными компонентами которого являются: рациональный режим труда и отдыха; правильное питание; утренняя гигиеническая гимнастика; систематические физкультурные занятия; психологическая обстановка в семье. [6,с.375-450].

В семьях дети с раннего возраста должны иметь спортивный инвентарь: санки, лыжи, коньки, велосипед, бадминтон, мяч, обруч, скакалку, родители для обеспечения эффективных занятий детей дома должны:

- создать необходимые материально-технические условия для занятий дома:
- вести контроль за соблюдением детьми режима дня, правил личной гигиены, выполнением утренней гигиенической гимнастики;
- принимать участие в семейных оздоровительных мероприятиях (прогулки, походы, игры, катание на лыжах);
- оказывать помощь в использовании спортинвентаря при занятиях.

Основными доступными средствами физической культуры, которые могут быть использованы родителями в семье для укрепления здоровья детей являются:

1. Утренняя гигиеническая гимнастика (УГГ) - способствует активизации нервных процессов, обеспечивает готовность к труду, воспитывает организованность, дисциплинированность, привычку к занятиям физическими упражнениями.

2. Закаливание - систематическое использование специальных процедур. Средства закаливания: солнце, воздух и вода. Повышает готовность организма, приспосабливаться к условиям окружающей среды, сопротивляемость к простудным заболеваниям.

3. Пешие прогулки - являются формой активного отдыха и рационального использования свободного времени. Способствуют повышению умственной работоспособности, сопротивляемости организма к заболеваниям, улучшению сна.

4. Походы выходного дня (туристские) - являются формой активного отдыха, сочетая познавательную и двигательную активность. Способствуют формированию чувства коллективизма, ответственности, взаимопомощи, вырабатывают выдержку, настойчивость, выносливость.

5. Бег - является естественным движением детей с раннего возраста. Укрепляет сердечно-сосудистую, дыхательную систему и опорно-двигательный аппарат: мышцы, связки, суставы. Развивает выносливость, повышает уметвенную работоспособность.

6. Подвижные игры - развивают интересы детей, отражают уровень знаний об окружающем мире, а сюжеты игр содержат элементы упражнений.

7. Плавание - активизирует кровообращение в сосудах кожи, обмен веществ, укрепляет дыхательную и нервную систему. Закаливает организм: повышает устойчивость к холоду, изменению температуры. Формирует правильную осанку.

8. Прогулки на лыжах - занятия на свежем воздухе оказывают оздоровительное влияние на сердечно-сосудистую, дыхательную и нервную систему - снижая ее утомления. В работу вовлекаются все основные группы мышц. Развивают выносливость, силу, быстроту, координацию движений, воспитывают смелость, настойчивость.

9. Катание на коньках - стимулирует двигательную активность детей, оказывает оздоровительное воздействие на развитие органов дыхания и дыхательной мускулатуры, закалку организма, повышает устойчивость вестибулярного аппарата, чувство равновесия, укрепляет свод стопы.

10. Езда на велосипеде - оказывает укрепляющее воздействие на сердечно-сосудистую систему, повышает вестибулярную устойчивость. Укрепляет мышцы ног, стопы. Развивает быстроту, ловкость, выносливость, координацию движений, равновесие, ориентировку в пространстве.

В качестве основы организации системных занятий физической культуры для учащихся, студентов выступает норма – недельный объем физической нагрузки (таблица 1), необходимый для повышения двигательной активности.

Таблица 1.

	Упражнения	***Объем***
1.	*Девушки* Комплекс ОРУ	Делать ежедневно
2.	Оздоровительный бег или ходьба на лыжах, км.	12-14 16-18
3.	Прыжки со скакалкой (кол-во раз)	350
4.	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (кол-во раз)	119-128
5.	Подтягивание из виса лежа на низкой перекладине (кол-во раз)	85-95
6.	Поднимание и опускание туловища из положения лежа на спине, руки за головой (кол-во раз)	100-120
7.	Из основной стойки наклоны туловища вперед с прямыми ногами (кол-во раз)	90-120
1.	*Юноши* Комплекс ОРУ	Делать ежедневно
2.	Оздоровительный бег или ходьба на лыжах, км.	16-17 22-24
3.	Подтягивание на перекладине или сгибание рук в упоре лежа (кол-во раз)	70-85 120-140
4.	Поднимание прямых ног из положения лежа на спине (кол-во раз)	140-160
5.	Из основной стойки наклоны туловища вперед с прямыми ногами (кол-во раз)	90-120

В рамках исследования уровня физической подготовленности было проведенное анкетирование родителей - студентов 1-го курса факультета иностранных языков.

Задачей анкетирования выступало выявление отношения родителей к значимости использования основных средств физической культуры для укрепления здоровья детей в семье (гимнастика, закаливание, прогулки, походы, бег, плавание, катание на лыжах, коньках, велосипеде).

Родители указывали те из них, которые используются для укрепления здоровья детей в семье. По результатам обследования: УГГ и закаливание - используют - 6%; пешие прогулки, походы - 12%; бег- 15%; плавание- 10%; катание на лыжах, коньках, велосипеде - 14%; не используют никаких средств - 43%.

Установлено, что 57% родителей активно используют средства физической культуры в укреплении здоровья студентов в семье, а 43% родителей – пассивны.

Для всестороннего развития и приобщения детей к занятиям ФК, здоровому образу жизни спортом родителям даны следующие рекомендации:

1. Быть активными участниками совместных (семейных) оздоровительных мероприятий: прогулок, походов, игр и т.д.

2. Воспитывать интерес к занятиям физической культурой, формировать уровень культуры, воспитанности с раннего возраста.

3. Осуществлять контроль за соблюдением ребенком режима дня, выполнением УГГ, проведением свободного времени, выполнением домашних заданий по Ф.К.

4. Создавать материально-технические условия для занятий детей дома:
   а) иметь спортинвентарь для занятий (мячи, обручи, скакалки, лыжи, коньки, велосипед);
   б) оборудовать дома спортивный уголок.

Результаты исследования, практический опыт формирования физической активности позволяет студентам самим сделать вывод о том, что здоровье - это первая и важнейшая потребность, определяющая способность человека к труду и обеспечивающая гармоническое развитие. Какой бы современной не была медицина, она не может избавить от болезней. Человек сам творец своего здоровья, за которое надо бороться, а целенаправленное использование доступных средств физической культуры оказывает оздоровительное влияние на функциональную деятельность физиологических систем и органов, способствует формированию двигательных навыков и умений, развитию психофизиологических качеств: быстроты, ловкости, выносливости, силы, координации движений, равновесию, ориентировке в пространстве, смелости, настойчивости, ответственности, решительности. Долг - родителей использовать все возможности для всестороннего развития и приобщения детей к занятию физической культурой и спортом с раннего возраста. И только постоянная забота родителей о двигательном развитии ребенка может привести к желаемому результату - подлинной гармонии развития физического и психологического здоровья личности.

Для внешней оценки физической подготовленности были рекомендованы следующие нормативы (таблица 2).

Таблица 2.

	Тесты	*“5”*	*“4”*	*“3”*	*“2”*
	Юноши				
1.	Бег 5000 м. (мин. сек.)	21.45	22.45	23.45	25.00
2.	Бег на лыжах 5 км. (мин. сек.)	23.50	25.15	26.45	28.00
3.	Прыжки в длину с места (см.)	2.45	2.35	2.30	2.25
4.	Сгибание и разгибание рук в упоре на брусьях (кол-во раз)	15	12	9	7
5.	В висе поднимание ног до касания перекладины (кол-во раз)	9	7	5	3
6.	*Волейбол*	5	4	3	2
	- подача через сетку любым способом из 7 подач - передача сверху двумя руками в парах через сетку (кол-во непрерывных передач)	20	17	14	12
7.	*Баскетбол*	5	4	3	2
	- штрафные броски (кол-во попаданий из 7 бросков) - ведение мяча, два шага и бросок в корзину (кол-во попаданий из 6 попыток)	5	4	3	2
	Девушки				
1.	Бег 3000 м. (мин. сек.)	19.15	20.30	21.20	22.00
2.	Бег на лыжах 3 км. (мин. сек.)	18.00	19.00	20.00	20.30
3.	Прыжки в длину с места (см.)	190	180	165	155
4.	Подтягивание в висе лежа (перекладина на высоте 90 см.) (раз)	20	16	10	6
5.	Приседание на одной ноге, опора о стену (кол-во раз на одной ноге)	10	8	6	4
6.	*Волейбол*	5	4	3	2
	- подача через сетку любым способом из 7 подач - передача сверху двумя руками в парах через сетку (кол-во непрерывных передач)	20	17	14	12
7.	*Баскетбол*	5	4	3	2
	- штрафные броски (кол-во попаданий из 7 бросков) - ведение мяча, два шага и бросок в корзину (кол-во попаданий из 6 попыток)	5	4	3	2

The article is written on the basis of experience of application of the main means of physical culture with the students for strengthening health. The authors prove a role of such means of physical culture for improvement, as: run, swimming, ski, skates, active games, walking, conditioning to the cold of organism. The role of family and the main characteristics of physical culture are show in the article.
The key words: *physical culture, family, means of physical culture, healthy living, reason of sickness rate, conditioning to the cold of the organism.*

Список литературы

1. Бердыхова *Я.Т.* «Мама, папа, занимайтесь со мной». М.: изд. «Физкультура и спорт». 1990. С. 40-58
2. Вавилова Е.Н. «Укрепление здоровья детей». М: изд.: “Просвещение».1986. С. 25-35
3. Гребешкова И.И. «Ваш ребенок». М.: изд.: «Медицина». 1990. С. 150-175
4. Ковалёв Л.Н. «Спорт в семейном воспитании детей». М.: изд.: «Знание». 1999. С. 240-305
5. Михайлов В.К., Палько А.С. «Выбираем здоровье». М.: изд.: «Молодая гвардия». 1985. С. 60-75
6. Реймерс Н.Ф. «Спорт в современной семье». М.: изд.: «Дрофа». 2004. С.375-450
7. Солнцева И.А. «Значение спорта». М.: изд.: «Педагогика». 2000. С. 85-95
8. Чебышев Н.В. «Педагогика и социальные аспекты воспитания». Ростов-па-Дону: изд. «Феникс». 2002. С. 105-200

Об авторах

Белоусова З.А. – доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, bryanskgu@mail.ru.

Коржевина Л.С. – старший преподаватель Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, bryanskgu@mail.ru.

УДК 378

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОГО ВАРИАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.И. Булавинцева

В статье обоснована актуальность разработки способов перевода теоретических основ гуманистически ориентированного образования в практические действия учителя биологии. Дан анализ современного состояния и тенденций совершенствования методической подготовки студентов биологов в условиях многоуровневого, вариативного образования. Раскрыты понятия «профессиональная подготовка», «методическая подготовка» в контексте компетентностного подхода. Дана характеристика методической подготовки как составляющей профессиональной подготовки, в рамках которой студенты осваивают способы решения профессиональных задач в формате преподаваемого предмета. Выдвинуто положение о необходимости выделения инварианта методической подготовки. Показано, что при проектировании инварианта необходима интеграция компетентностного, личностно-ориентированного, культурологического и синергетического подходов.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, методическая подготовка, профессиональная задача, гуманизация, саморазвитие личности, методические средства, проектирование.*

Совершенствование методической подготовки будущего учителя один из аспектов необходимого изменения в системе подготовки педагогических кадров, самой острой проблемы модернизации образования. Одной из важнейших доминант модернизации современного образования является гуманизация. В многообразии характеристик гуманистически ориентированного образования ключевым выступает положение о создании условий для саморазвития личности, способной к свободному гуманистически ориентированному выбору. В проекте ФГОС основного общего образования цель и основной результат образования определены как воспитание и развитие личности обучающихся, их готовности к саморазвитию и непрерывному образованию.

Возможность подготовки учителя биологии к осуществлению гуманистически ориентированного образования обусловлена разработками его основ в отечественной педагогике. Исследования, проведенные на рубеже XX–XXI вв., изменили представления о целях, содержании, процессе, результатах, как общего, так и высшего образования. Различные аспекты изменений подготовки учителя в названном направлении исследуются достаточно давно и глубоко [1, 8, 9,]. Вместе с тем отмечается недостаточная разработанность содержания профессиональной подготовки и механизма проектирования личностно развивающего естественнонаучного образования. По мнению ряда исследователей, это может быть причиной разрыва между личностно-ориентированными целями и результатами образования [4]. Очевидна злободневность именно методических исследований, цель которых состоит в переводе теоретических положений в способы практических действий учителя предметника.

Особая актуальность совершенствования методической подготовки студентов биологов связана со значением биологии в современном мире. Биология – это предмет, за которым стоит наука, играющая все большую роль в формировании новых регулятивных принципов в современной культуре. Она занимает промежуточное положение между естествознанием и общественными науками, вступая в резонанс с теми и другими, являясь проводником гуманистических устремлений в другие естественные науки. Своевременность совершенствования методической подготовки студентов биологов обусловлена не только потребностями практики, но и научными достижениями в решении проблем подготовки педагога в области естественнонаучного образования.

Более детальный анализ ситуации позволил выявить противоречия между:

– разработанностью теоретических основ гуманистически ориентированного образования и отсутствием методологии конструирования эффективных способов их воплощения в практической деятельности учителя биологии;

– необходимостью погружения студента-биолога в квазипрофессиональную деятельность по достижению целей гуманистически ориентированного образования и недостаточностью разработки методологических основ организации этой деятельности;

– требованиями перехода к личностно-ориентированной модели построения учебно-воспитательного процесса в школе и необходимостью сохранения достижений предметного преподавания биологии;

Перечисленные выше противоречия трансформируются в актуальную научную проблему: определение методологии перевода теоретических основ гуманистически ориентированного образования в способы практических действий учителя биологии и создание адекватной системы методической подготовки студентов биологов.

В системе современного профессионального образования методическая подготовка осуществляется как в педагогических ВУЗах, так и в классических университетах. Системообразующим курсом является теория и методика обучения биологии, которая дополняется практикумами и инновационными методическими спецкурсами.

В контексте компетентностного подхода методическая подготовка рассматривается как важная составляющая профессиональной подготовки, в рамках которой студенты осваивают способы решения профессиональных задач в формате преподавания предмета. Поэтому вначале целесообразно остановиться на раскрытии понятия «*профессиональная подготовка*». Одна из первых попыток содержательного толкования понятия «профессиональная подготовка» встречается в учебном пособии «*Психологическое обеспечение профессиональной деятельности*» [7]. Первоначально понятие «профессиональная подготовка» определяется как профессиональное (специальное) образование, основной путь получения которого – самообразование или обучение в системе профессионального образования.

На основе обращения к энциклопедическому словарю рассматриваются определения терминов, входящих, в круг понятия «профессиональная подготовка». Под термином «профессия» (лат. *professio* – объявляю своим делом) понимается род трудовой деятельности, требующей определенной подготовки и являющейся обычно источником существования. Там же понятие «специальность» (лат. *specia* – род, вид) трактуется как вид занятия в рамках одной профессии. Далее отмечается, что в специальной литературе приводятся определения двух основных понятий, составляющих цель профессиональной подготовки, – «профессия» и «специальность». Специальность раскрывается через предмет деятельности. Она может быть сколь угодно узкой или широкой, но в любом случае – это совокупность знаний о некотором фрагменте объективной реальности, отраженном соответствующим научным предметом. Профессия – объективно необходимый, определенный через цель, особый вид деятельности, связанный с этим фрагментом реальности. Иными словами, профессия – деятельность, обладающая собственной целью и имеющая собственные продукты, нормы, средства, которые, в конечном счете, детерминированы социальной функцией и технологией той сферы общественного производства, которую данная деятельность обслуживает. В рамках одной специальности в ее современном понимании, отвечая каждая своей цели, т.е. общей направленности на исследование или преподавание, на преобразование, управление или проектирование и т.п., реально существуют самостоятельные профессии. В плане разведения понятий «специальность» и «профессия» предлагается говорить как о технологии обучения специальности, так и о технологии обучения профессии, т.е. о технологии профессиональной подготовки.

Как видим, в энциклопедическом словаре понятие профессия и специальность соотносятся как род и вид, а в специальной литературе разведение этих понятий осуществляется на другом основании. Примерно на тех же основаниях, что и в специальной литературе, разводятся понятия профессиональная подготовка и педагогическое образование в коллективной монографии [3]. Подчеркивается, что цели профессиональной подготовки и цели педагогического образования не совпадают. Цели педагогического образования значительно шире. Конечная цель профессиональной подготовки в контексте компетентностного подхода определена как подготовка к решению задач обновленной школы.

На основании выше изложенного можно говорить о том, что в науке и практике идет разведение понятий профессиональное образование и профессиональная подготовка. Процесс еще не завершен. Это естественное состояние в период модернизации образования, сопровождающейся быстрым внедрением в практику результатов научных исследований.

Анализ различных подходов к толкованию понятия профессиональная подготовка показывает, что единого содержательного определения нет, но характеристика данного понятия всегда дается на основе цели, указывается, что целью профессиональной подготовки является подготовка к выполнению профессиональной деятельности, решению профессиональных задач.

Методическая подготовка как овладение способами решения профессиональных задач в формате преподавания предмета предполагает моделирование деятельности учителя биологии с целью овладения обучающимися опытом решения профессиональных задач. Методическая подготовка не сводится к совокупности знаний и умений о некотором фрагменте объективной реальности, зафиксированных в образовательных программах, и выступающих лишь средствам решения профессиональных задач. Необходимы программы методической подготовки наряду с образовательными программами.

Проектирование методической подготовки студентов биологов, составление программ методической подготовки предполагает как анализ современного состояния и тенденций совершенствования практики высшего профессионального образования, так и учет новых научных достижений в этой области.

Как было отмечается во Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века, перед образованием стоят грандиозные задачи, требующие его радикального преобразования и обновления, подвергать которым его еще никогда не приходилось [2]. Это обусловлено тем, что в общественном сознании сложилось понимание необходимости перехода к новому типу человеческой культуры, обеспечивающей коэволюцию природы и общества. Формирующийся тип культуры не имеет пока адекватной системы образования, что обусловливает интенсивные поиски оптимальной модели образования. Важнейшим методологическим условием корректировки образовательных моделей является трактовка образования как формы трансляции культуры. Образование рассматривается как социокультурная система, обеспечивающая культурную преемственность и развитие человеческой индивидуальности, как способ подготовки человека к успешному существованию в социуме. Содержание высшего образования в настоящее время черпается и непрерывно пополняется из культурного наследия всех стран, а также из жизни и практики

человека. Растет взаимодействие образовательных систем разных стран.

Для профессионального образования развитых стран характерны общие процессы. Так в перестройке современного образования одной из важнейших доминант становится его гуманизация. Важными факторами гуманизации высшего образования становится дифференциация, направленная на формирование многовариантной образовательной системы; переход к образовательным стандартам, гарантирующим высокое качество образования, демократизацию и гуманитаризацию образования.

В начале второго десятилетия XXI века в России завершается переход к многоуровневой системе высшего профессионального образования. Многоуровневая система подготовки учителя должна оперативно и качественно реагировать на потребности развивающейся общеобразовательной школы, дополнительного образования, начального профессионального и других подсистем образования. Вместе с тем до сих пор бытует мнение, что переход к многоуровневой структуре высшего профессионального образования ведет к снижению качества подготовки специалистов. В определенной степени это так, если не будет приведено в соответствие содержание и новая структура профессионального образования, не будут соблюдаться условия, адекватные современным требованиям к выпускнику ВУЗа.

Поиск адекватных направлений модернизации российского высшего образования в значительной мере связан с внедрением стандартов нового поколения. Центральным вопросом разработки стандартов третьего поколения явился вопрос о требованиях к уровню подготовки выпускников, поскольку четко заданные требования, конкретизирующие цели высшего профессионального образования как ожидаемые результаты, определяют содержание, которое необходимо для того, чтобы эти требования были выполнены. На основании Государственного образовательного стандарта разрабатывается Основная образовательная программа, учебный план, программы учебных дисциплин, программы учебно-исследовательской и педагогической практик, программы итоговой аттестации. Учитывая, что в современной ситуации кроме традиционной профессии «учитель», востребованы и социальные педагоги, организаторы воспитательного процесса, педагоги учреждений дополнительного образования и др., то следует, на наш взгляд, говорить и о программах профессиональной подготовки.

В контексте общих изменений в высшем образовании осуществляется и совершенствование методической подготовки будущих учителей биологии. Анализ литературы и работы учителей; работа в качестве преподавателя ВУЗа; участие в работе конференций по проблемам методики преподавания биологии позволили выявить противоречивые тенденции, сопровождающие модернизацию методической подготовки учителя биологии.

Позитивные тенденции: смещение акцента на формирование системообразующих личностных качеств, основой формирования которых является деятельность студентов, адекватная деятельности учителя; постепенный переход к изучению теории и методики обучения биологи как технологии решения учителем профессиональных задач; расширение спектра применяемых технологий обучения (информационно-коммуникационные, проектные, контекстные) и контроля (тестирование, рейтинг, портфолио).

Негативные тенденции:

1. При всех достоинствах вариантности образования, студенты зачастую приступают к методической подготовке, не имея достаточных знаний по биологии. Биология изучается либо в составе интегрированного модуля, либо не сбалансировано.

2. Основная дисциплина «Теория и методика обучения биологии» «обрастает» курсами по выбору, в которых реализуются предложения по совершенствованию методической подготовки, в то время как освоение нового необходимо всем студентам. Сложившаяся структура курса теории и методики обучения биологии не в полной мере соответствует требованиям подготовки учителя биологии к решению новых задач. Однако опыт показывает, что изменение подхода в изучении не требует изменения содержания самого курса, но обязательно приводит к переструктурированию содержания и изменяет приоритеты в методах и средствах обучения.

3. Не всегда различие в требованиях к методической подготовке бакалавра и магистра достаточно обосновано. Прежде всего, это касается обучения организации исследовательской деятельности учащихся.

4. Несмотря на то, что и при изучении педагогики, психологии и методики биологии даются научные основы личностно-ориентированное обучения, молодой учитель воспроизводит опыт предметного преподавание биологии. Это свидетельствует о том, что в процессе методической подготовки не складывается целостного образа гуманистически ориентированного образовательного процесса по биологии. Наиболее очевидные причинами этого, на наш взгляд: отсутствие единой инструментальной цели, подчиняющей себе многообразие профессиональных задач; слабая разработанность методических средств осуществления личностно-ориентированного образования; недостаточное развитие проектировочных умений у будущих учителей.

Анализ названных тенденций привел к пониманию необходимости выделения инварианта методической подготовки, призванного обеспечить гибкость подготовки учителя биологии в условиях вариативного образования. Ведь вне зависимости от ВУЗа, уровня подготовки студент должен быть готов к решению профессиональных задач, подчиненных основной цели новой гуманистически ориентированной школы.

Учет новых научных достижений в области профессиональной подготовки позволил выдвинуть положение, что инвариант методической подготовки должен основываться на модели деятельности учителя биологии в учебном заведении, ориентированной на цель идеал, выраженный в контексте гуманистической парадигмы. Для придания инварианту свойства инструментальности в его описании должна содержаться характеристика деятельности учителя биологии, гарантированно вносящей вклад в достижение общей цели гуманистически ориентированного образования: создание условий для саморазвития личности, способной к свободному гуманистически ориентированному выбору. Поиск характерных черт названной деятельности шел путем сравнения представлений об основаниях, следствием которых является способность человека к выбору направления и характера деятельности:

– с позиций культурологического подхода – это освоение содержания образования, представленного знаниями, умениями, опытом творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений;

– в соответствии с основными положениями педагогической технологии Н.Е. Щурковой – это формирование знаний на уровне истины, отношений – на уровне идеи, умений – на уровне жизненного опыта;

– в методике обучения биологии – это слитая воедино деятельность по получению, применению и оценке знаний.

Обобщая названные выше представления, заключили, что для характеристики инварианта необходимо отобрать необходимые и достаточные знания о компонентах содержания образования, способах их освоения на технологическом уровне. Именно деятельность по проектированию равноценного освоению компонентов содержания образования объединит в единую систему профессиональные задачи, решаемые учителем биологии. Ведь принципиальная необходимость в проектировании возникает тогда, когда должен быть осуществлен «шаг развития», переход системы образования из одного состояния в другое. При переходе от предметноцентрированного к личностно-ориентированному образованию, проектирование как функция управления попадает в центр внимания не только руководителя школы, но и становится главной компетентной составляющей профессиональной деятельности учителя.

Возможность проектирования равноценного освоению компонентов содержания образования опосредована достижениями современной психологии и педагогики. Теория поэтапного формирования понятий и умственных действий [10], закономерности развития творческих способностей по Я.А. Пономареву [6], принципы и технологическая карты воспитания Н.Е. Щурковой [11] могут служить теоретической основой для проектирования освоения всех компонентов содержания образования на операционном уровне. Многолетние экспериментальные исследования позволили определить методические средства перевода теоретических основ в практические действия учителя биологии. К таким средствам были отнесены структурные компоненты взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, обеспечивающие равноценное освоение компонентов содержания образования на основе:

– освоения знаний и умений в соответствии с этапами формировании понятий и умственных действий;

– учета наличия прямого и побочного продуктов познавательной деятельности и введений в исследования;

– реализации принципов воспитания: ценности, амплификации, свободы выбора, «здесь и сейчас», субъектности;

– реализации технологической карты воспитания и принципов научного познания.

Разработка инварианта методической подготовки осуществлялась нами на основе интеграции личностно-ориентированного, культурологического и компетентностного подходов. В исследованиях различных авторов, выполненных в рамках названных подходов, изложены теоретические основы гуманистически ориентированного образования. Все эти подходы нацелены на решение проблемы становления личности на основе создания условий для саморазвития. Поскольку личность – это самоорганизующаяся система, мы пришли к заключению, что интеграция возможна на принципах педагогической синергетики (субъектности познающего сознания, дополнительности, открытости учебной и воспитательной информации) при соблюдении условий запуска механизмов саморазвития. С целью соблюдения условий, необходимых для возникновения новых качеств личности с позиций синергетического подхода [5], методическая подготовка должна выстраиваться как самоорганизуемый процесс (табл. 1).

Таблица 1

Соответствие методической подготовки условиям, необходимымдля возникновения новых качеств личности обучаемых

Условия	Особенности методической подготовки
Старая система должна находиться в кризисном состоянии, т.е. переживать критический момент, когда ее прежние структуры не могут справляться с требованиями новой ситуации.	Имеющий у студентов наличный объем информации не достаточен для решения профессиональных задач учителя в контексте новой парадигмы образования.
Основной источник возникновения новых качеств заложен в самой системе, т.е. он – внутренний. Однако, для того чтобы запустить механизм самоорганизации, этот источник должен «подпитываться» извне.	Для достижения критического объема информации, необходимого для проектирования студентом новых способов деятельности, выделяется содержательный и процессуальный инвариант подготовки.

Новая структура в процессе эволюции и сопровождающих ее отклонений, случайностей должна самостоятельно «выжить», чтобы достигнуть должной устойчивости.	Для обеспечения устойчивости деятельности по проектированию личностно-ориентированного процесса обучения биологии предусмотрен самостоятельный перенос способов деятельности в новые ситуации.
Гуманистическое взаимодействие возможно только тогда, когда оно выстраивается на основе ориентиров для совместного творчества, создающих внешнюю питательную среду для проявления внутренних источников саморазвития, а не только на основе привычных методов передачи знаний и формирования опыта поведения.	Весь процесс обучения строится на фоне реализации совместных творческих проектов по формированию ценностного отношения к жизни во всех ее проявлениях.

Следствием интеграции подходов стала разработка модели гуманистически ориентированной методической подготовки как основы проектирования инновационной системы методической подготовки (рис. 1).

Динамичное, поступательное становление учителя биологии, компетентно решающего задачи проектирования гуманистически ориентированного образовательного процесса по биологии, можно ожидать с высокой долей вероятности при применении специальной системы методической подготовки, адекватной теоретической модели. Реализуемая нами система методическая подготовка представлена двумя дидактическими циклами. Первый включает курс теории и методики обучения биологии, спецкурс «Проектирование гибких образовательных технологий», полевую и педагогическую практики. Второй представлен спецкурсом «Современные технологии обучения» и педагогической практикой на V курсе.

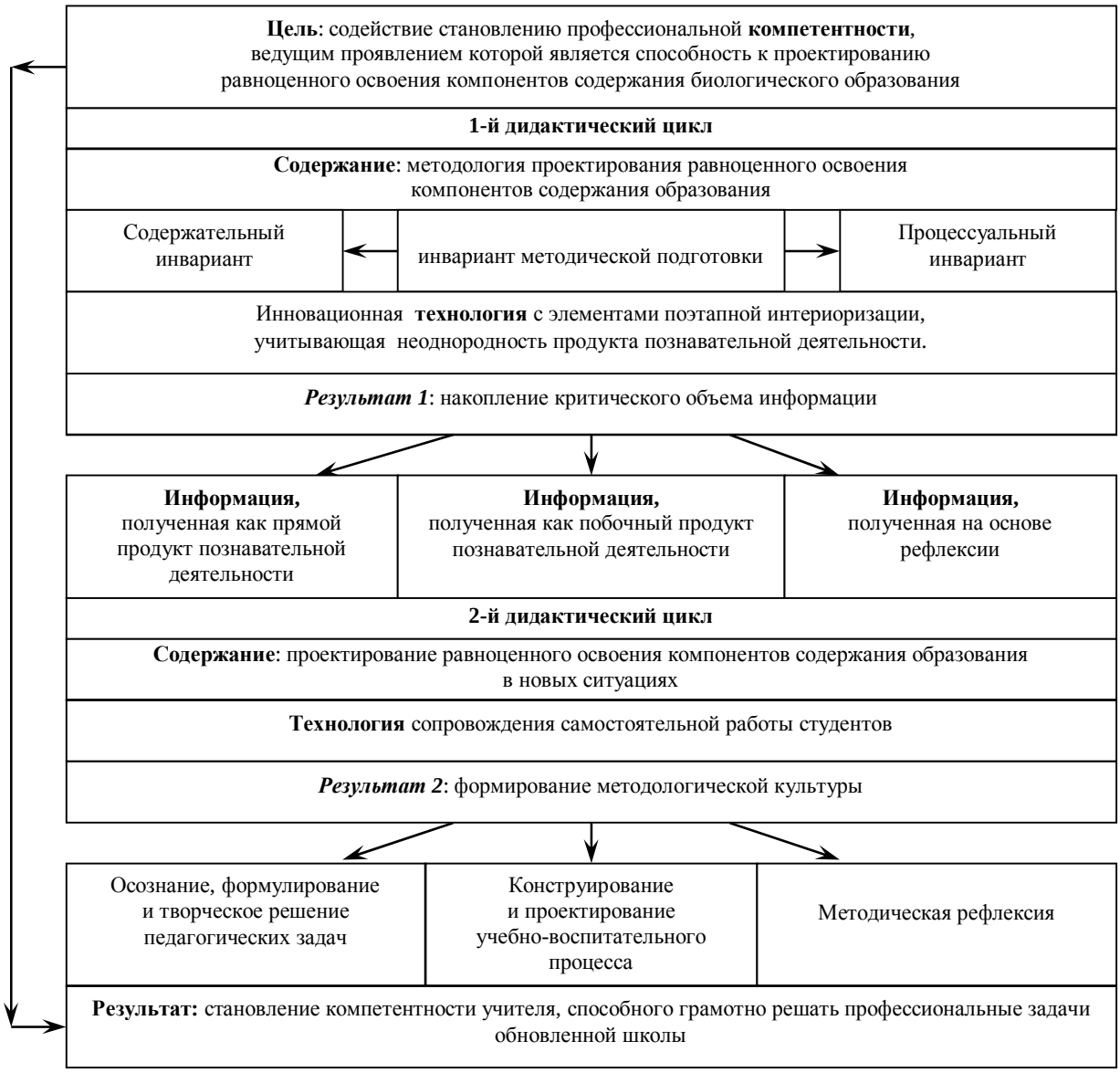


Рисунок 1 – Модель методической подготовки

The article provides the grounds for applicability of developing the ways of projecting the theoretical bases of humanistic education into the practical actions of a biology teacher. The author analyses the present-day conditions and trends of improving the methodological training of biology students in the context of multilevel variative education. The notions of ‘professional training’ and ‘meth-

odological training' are defined in terms of competency building approach. The methodological training is characterized as an integral part of the professional training, within the framework of which students master the ways of solving professional tasks within the scope of the academic subject. The author erects a proposition about the necessity of singling out the invariant of the methodological training. The article shows that in the process of projecting the invariant one should integrate competency building, personally-oriented, culturological and synergetic approaches.
The key words: *professional training, methodological training, professional task, humanization, personal self-development, methodological means, projecting.*

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. 1997. №4. С. 11–17.
2. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры: [Электронный ресурс: http://dd.miem.edu.ru/NPT/NPTOO/declar.htm.
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Колл. монография / Под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 392 с.
4. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е. В. Бережнова. М.: Издат. центр «Академия», 2006. 246 с.
5. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: особенности перехода к постнеклассической теории воспитания / С.В. Кульневич // Известия Российской академии образования. 1999. №3. С. 41–48.
6. Пономарев Я.А. Психология творения / Я.А. Пономарев. – М.: Московский психолого-социальный институт Воронеж: «МОДЕК», 1999. 480 с.
7. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / С.А. Боровикова, Т.П. Водолазская, М.А. Дмитриева, Л.Н. Корнеева; Ред. Г.С. Никифоров; Санкт-Петербургский гос. ун-т. СПб: Изд-во СПбГУ, 1991. 152 с.
8. Ретивых М.В. Основы профессионально-педагогической культуры: учеб. пособие для старшеклассников / М.В. Ретивых, В.Д.Симоненко, В.В.Шлык. Брянск: БГПИ, 1993. 63с.
9. Сластенин В.А. Гуманистическая парадигма образования как основа формирования отечественной стратегии профессиональной подготовки учителя / В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов // Национальные ценности образования: история и современность. М.: ИТОП РАО, 1996. С. 229–235.
10. Талызина Н.Ф. Практикум по педагогической психологии / Н.Ф. Талызина. М.: Академия, 2002. 192 с.
11. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. М.: Педагогическое общество России, 2002. 224 с.

Об авторе

Булавинцева Л.И.- кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, lib-58-timob@yandex.ru.

УДК-378.14.

СОДЕРЖАНИЕ ОБЩЕГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА

В.И. Горбачев

I. Анализ понятия математической картины мира. Общей закономерностью многих областей научного знания (физика, химия, биология, астрофизика, социология, экология) выступает формирующееся в системе научных теорий общее фундаментальное представление об изучаемой реальности – научная картина мира (физическая, химическая, биологическая, астрофизическая, социальная, экологическая).

Философская категория «научная картина мира» отражает процесс познания «мира» либо в определенной его части (микромир, электромагнитные явления, макромир, физические взаимодействия в целом), либо в интеграции цикла научных областей (естествознание, социология), либо в единстве «неживых», «живых», «социальных» явлений «мира». Сообразно уровней построения «образа мира» в науке проведена классификация «научных картин мира»:

– специальные (предметные, локальные) картины мира в содержании системного представления знаний в отдельной науке, фиксирующего целостное видение ее предмета на определенном историческом этапе;

– интегральные картины мира как синтезированные представления системы наук, изучающих определенную область «универсуума»;

– общая (единая) научная картина мира как результат синтезирования системы знаний всех научных областей в форме целостного «образа мира».

Философия науки, различая систему теорий научной области и структурируемую на их основе картину мира и определяя методологию построения «образа мира» от развивающихся специальных картин мира к общей научной картине, выделяет систему общих характеристик категории «научная картина мира» [1]:

– идеализированная модель изучаемых в теории взаимодействий, наделенная небольшим числом свойств и простой структурой, выступающая обобщенным представлением объекта исследования и средством получения о нем теоретических знаний, особого внутреннего абстрактно-структурного видения предмета исследования;

– целостная теоретическая модель (схема), составленная из идеальных теоретических объектов, выступающая существенной характеристикой структуры научной теории, воспринимаемая в качестве изображения предмета исследования в особой процедуре объективирования;

– теоретический конструкт в содержании фундаментальной теоретической схемы и ее производных образований, определяющий внутренний скелет теоретического знания, содержательную специфику и развертывание теории;

– необходимая форма преобразования научных результатов развивающейся теории в систему представлений, имеющих общекультурный, мировоззренческий смысл.

Выделенные и опосредованные характеристики научной картины мира позволяют сделать методологические выводы:

– понятие научной картины мира в историко-научном плане возникло из потребностей теоретического осмысления определенных сторон реального мира (явлений физики, химии, социальных отношений, функционирования человека), однако жесткие связи с объективным миром не являются определяющими в построении научного «образа мира»;

– в содержании всякой научной теории из ее базовых объектов, фундаментальных связей структурируется фундаментальное теоретическое представление, как кристаллизирующееся в процессе становления теории, так и выступающее средой исследования ее закономерностей:

– картина мира (предметная, интегральная, общая) является внутренне необходимой не только как методологическая компонента построения, исследования теории, но и как одно из фундаментальных условий познавательной деятельности в содержании уже сформированной теории.

Содержание общего образования, его предметный спектр не выступают адекватным отражением как современных научных областей знания, так и современных философских представлений о взаимной связи локальных, интегральных, единой научных картин мира:

– современный научный аппарат, глобальный объем теоретических фактов, методов даже отдельной научной области не сопоставимы с интеллектуальным потенциалом учащегося;

– философские представления о научной картине мира – это обобщение, синтезирование нескольких научных областей, производимые в особой научно-философской форме, отсутствующей в субъектном опыте учащегося;

– специфическая, узконаучная исследовательская деятельность ученого конкретной научной области не только не адекватна, но и резко контрастирует с познавательной, воспроизводящей деятельностью учащегося.

Объективная невозможность формирования учебной деятельности учащегося как научно-исследовательской в содержании общих представлений и узко-научного аппарата установления теоретических закономерностей не означает противопоставленности образовательной и соответствующей научной области знания.

В соответствии с генетическим принципом в содержании общего образования [2] предметом познавательной деятельности учащегося выступает совокупность научных теорий:

– ранее разработанных в научном плане, интегрируемых в единой системе;

– отрефлексированных как значимых в личностном и социальном планах;

– структурированных в соответствии с закономерностями познавательной деятельности;

– адекватных по базовым понятиям, их взаимной связи научному уровню теории в современной системе научного знания;

– направленных на сформированность во внутреннем плане субъекта способов деятельности, обеспечивающих достижение образовательных целей.

Вместе с каждой из адаптированных к образовательным целям научных теорий в содержание познавательной деятельности учащегося входят и фундаментальные теоретические представления – научная картина мира. Научный статус картины мира обосновывается отражением научной теории в

образовательной области, однако ее ведущая функция – методология исследования научного знания – видоизменяется. Система образовательных целей определяет организацию изучения теории во внутреннем и интеграционном планах в качестве основной функции «познавательной картины мира». В результате при сохранении общих характеристик научной картины мира в образовательном «образе мира» в качестве важнейших выступают:

– форма теоретического представления знаний, которая определяет мировоззренческий статус образовательной области знания;

– систематизированное видение образовательной области в системе интегрированных научных теорий;

– базовое средство интеграции образовательных областей во внутреннем плане учащегося.

В образовательных областях, отражающих через систему теоретического научного знания определенные стороны объективного мира, познавательная картина мира выступает обязательной содержательной и методологической компонентой методических систем обучения:

- имеющая научный статус в той мере, в которой она отражает научную картину мира;

– формирующаяся на уровне структурирования системы научных теорий образовательной области (рис. 1) в определенную целостность.

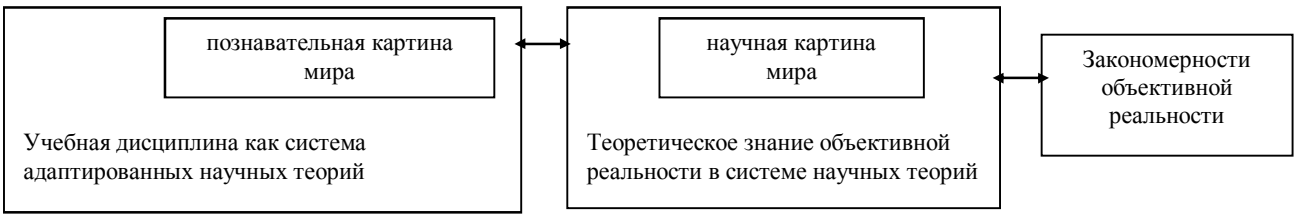


Рис.1. Взаимосвязь объективной реальности и познавательной картины мира в содержании общего образования.

В содержании общего образования математика, выступающая языковым, аппаратным, модельным, логическим средствами развития естественнонаучных, обществоведческих образовательных областей, не связана непосредственно с какой-либо стороной объективной реальности. В этой связи обыденный уровень методической системы обучения математике не предполагает структурирование, развитие математической картины мира как внутренне необходимого этапа формирования математической деятельности учащихся.

Научно-философский анализ категории «научная картина мира» определяет следующие основания теоретической, методической состоятельности понятия «математическая картина мира»:

– в методологическом плане математическая картина мира, выделяющая фундаментальные понятия, их существенные связи, выступает подлинным основанием для познания («видения») учащимся каждой из математических теорий, их интеграции в математике как образовательной области;

– с позиции мировоззренческих представлений математическая картина мира опосредованно отражает многие из сторон объективной реальности – через математические модели, математические способы описания закономерностей в содержании локальных, интегральных картин мира (Рис. 2)

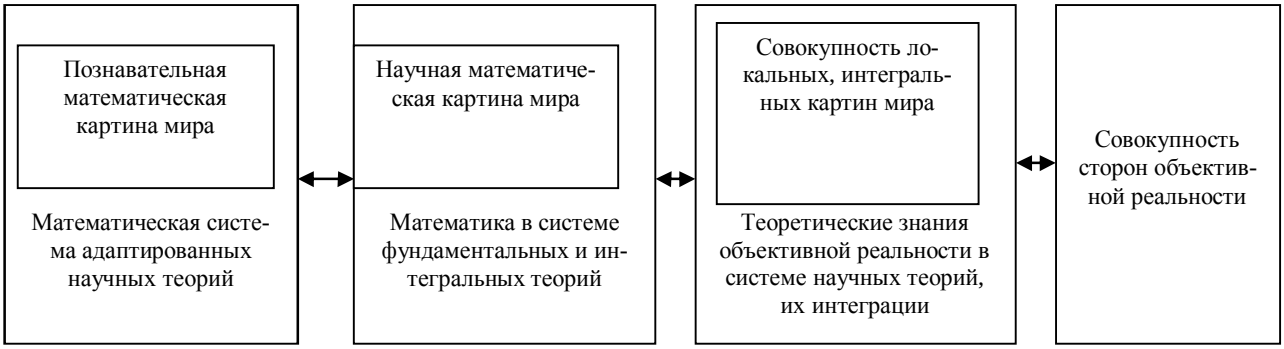


Рис.2. Взаимосвязь объективной реальности и познавательной математической картины мира в содержании общего образования

– структурирование математической картины мира в содержании фундаментальной теоретической схемы, последовательное развертывание теории в условиях ее целостного видения фиксируют единую методическую схему изучения каждой из математических теорий, соответствующую дидактическим закономерностям познавательной деятельности учащихся.

Мировоззренческий статус математической картины мира [2], методология взаимной связи

математической и общенаучной картины мира (рис. 3) отражает общественно-историческую тенденцию интегрального развития математики как в общей системе научного знания, так и в образовательной среде.

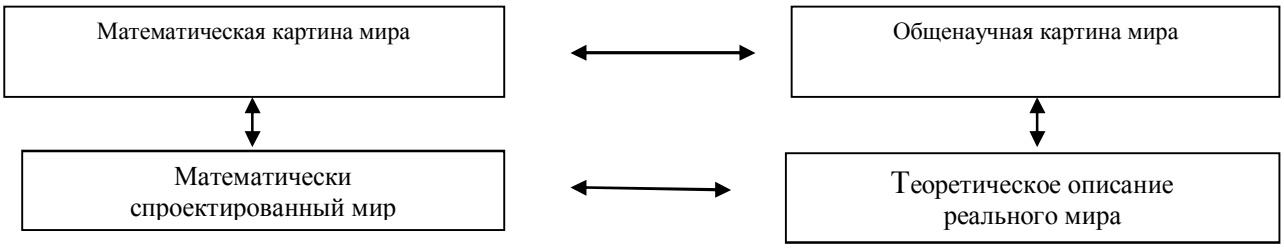


Рис. 3. Взаимосвязь картины мира в системе теоретического знания.

Общедидактический анализ содержания общего образования В.В. Краевского, И.Я. Лернера[3], В.С. Леднева[4] позволяет установить содержательную структуру общего математического образования с математической картиной мира в качестве одной из системообразующих компонент (Рис. 4).

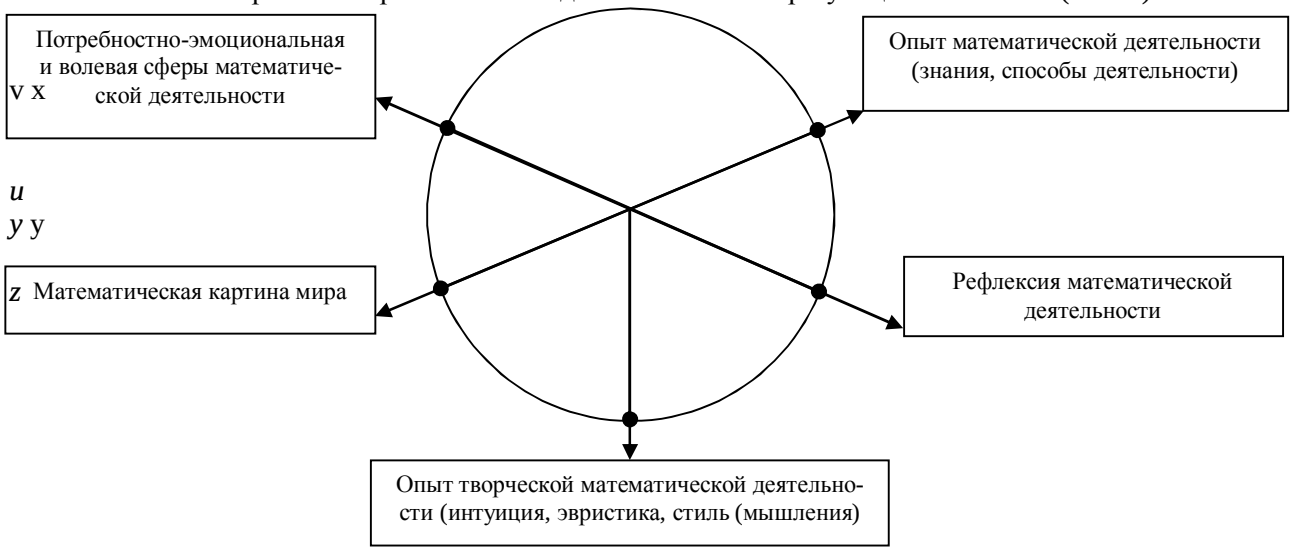


Рис. 4. Компонентное содержание общего математического образования.

II. Анализ содержания математической картины мира. Методическая система обучения математике в содержании математической картины мира базируется на выделении ее характеристик, становлении структурных общематематических представлений, описании фундаментальных теоретических схем математических теорий, определения места математической картины мира в общеобразовательной картине мира.

Проецирование научно-философских характеристик категории научной картины мира на содержание общеобразовательного курса математики позволяет выделить систему существенных свойств понятия математической картины мира:

– система общих представлений о классах математических объектов, о понятийной форме свойств объектов, выраженной на специфическом (математическом) языке, о специфических (доказательных) способах установления свойств объектов;

– система фундаментальных понятий, взаимных связей в содержании математических теорий и их базовых моделей, формирующих предметную область образования (математику);

– система обобщенных способов деятельности, интеллектуальных методов, посредством которых осуществляется интериоризация теорий;

– система приложений математических понятий, фактов, методов, теорий и адекватных им моделей в содержании общего образования;

– система общих представлений о взаимной связи математически спроектированного мира и различных сторон реального мира, выступающих средой формирования образовательной сферы мировоззрения.

Методологический анализ содержания общего математического образования в системе теоретических и нормативных положений [5], [6], авторских концепций и подходов [7], [8] в системе существенных свойств математической картины мира фиксирует ее структурные компоненты:

- общие внутриматематические представления;
- базовые математические теории – числовых систем, элементарных функций, геометриче-

ских фигур и их преобразований, уравнений, неравенств, систем, векторов и координат;

- представления о взаимосвязи математически спроектированного мира и реального мира;
- общая схема математической картины мира.

1. Общие внутриматематические представления.

1.1. Математические объекты – абстракции реальных физических объектов (геометрические фигуры), характеристик физических объектов (числа, векторы), равновесных процессов (уравнения), взаимной связи характеристик процесса (функции), выделенные для целей специфической (математической) деятельности и выступающие в образной, символической формах.

1.2. Базовые классы математических объектов – чисел, уравнений, функций, преобразований, геометрических фигур, векторов.

1.3. Форма существования математических объектов – мысленная, субъектная, спроектированная для целей математического моделирования фундаментальных характеристик реальных процессов, явлений.

1.4. Основное пространство математических объектов – трехмерное евклидово пространство $\mathbf{R}^3$; основное числовое множество – множество **R** действительных чисел; основные отношения – равенства, порядка, принадлежности, подобия; основные операции – сложения, умножения, композиции; основные преобразования – тождественные, равносильные, движения.

1.5. Алфавит математических теорий:

- символы натуральных, целых, рациональных, действительных чисел в арифметической, алгебраической моделях;

- символы геометрических фигур, их элементов, проективных, метрических, топологических характеристик;

- символы переменных для обозначения чисел, числовых множеств, геометрических фигур;

- символы операций, функциональные символы на множествах математических объектов;

- символы отношений равенства, порядка, подобия, эквивалентности на множествах математических объектов.

1.6. Язык математических теорий:

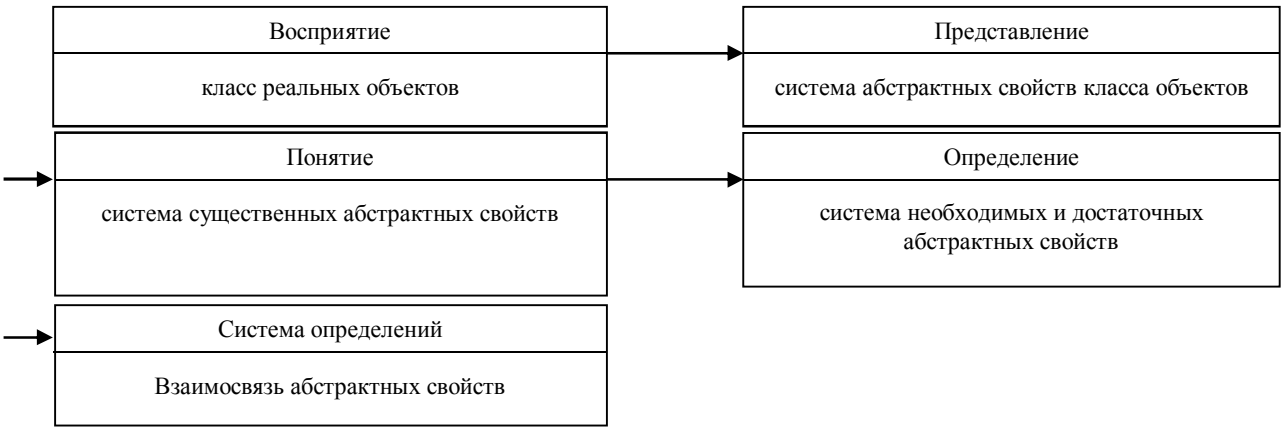
- совокупность выражений из констант, переменных, операций, функциональных символов, составленных по определенным правилам и либо имеющих общематематический характер, либо специфичных для определенной математической теории;

- совокупность предложений из выражений теории, составленных с помощью отношений, либо общематематического, либо частнотеоретического планов;

- совокупность слов, предложений родного языка, в содержании которого формируется математический язык, фиксируется смысловое содержание математических выражений, предложений.

1.7. Способы установления свойств абстрактных математических объектов – обобщение свойств реальных объектов, перенос их на математические образы, аксиоматизация, доказательство на основе логических правил вывода.

1.8. Структура процесса формирования математических понятий:



1.9. Структура теории:

а) основные классы объектов и отношения;

б) абстрактная система понятий для описания свойств объектов класса и их взаимных связей;

в) система предложений о справедливости общих свойств объектов класса, выраженных в понятийной форме и установленных в системе правил логического вывода;

г) система предложений о возможной справедливости новых общих свойств объектов класса,

выраженных в понятийной форме;

д) система методов установления свойств объектов класса – как общего математического плана, так и специфичных для данной теории;

е) взаимная связь классов объектов разных теорий и обоснованная ей взаимная связь теорий в понятийной форме.

2. Базовая математическая теория – теория числовых систем.

2.1. Методологическая основа – классическая теория множеств.

2.2. Логическая основа – алгебра высказываний, алгебра предикатов с соответствующими системами правил логического вывода.

2.3. Содержательная основа – аксиоматические теории натуральных чисел, колец, полей, упорядоченных полей, непрерывных полей.

2.4. Содержательная схема расширения числовых систем, развития понятия числа

$\subseteq$	***N*** – множество натуральных чисел число – натуральное число	$\subseteq$	***Z*** – множество целых чисел число – целое число, в частности, натуральное число
$\subseteq$	***Q*** – множество рациональных чисел число – рациональное число, в частности, целое число	$\subseteq$	***R*** – множество действительных чисел число – действительное число, в частности, рациональное число

2.5. Основные отношения на числовых системах – непосредственного следования, равенства, порядка, делимости, тригонометрические, показательные; основные операции на числовых множествах – сложения, умножения, степени.

2.6. Основные алгебраические структуры числовых систем

< ***N*** ,+,·> система натуральных чисел	< ***Z*** ,+,·> система целых чисел	< ***Q*** ,+,·> система рациональных чисел	< ***R*** ,+,·> система действительных чисел
< ***N*** ,+> - полугруппа; < ***N*** ,+,·> - полукольцо	< ***Z*** ,+> - абелева группа; < ***Z*** ,+,·> - кольцо < ***Z*** ,+,·, < > - упорядоченное кольцо	< ***Q*** ,+> - абелева группа; < ***Q*** $^{\#}$,·> - коммутативная группа; < ***Q*** ,+,·> - поле; < ***Q*** ,+,·, < > - упорядоченное поле	< ***R*** ,+> - абелева группа; < ***R*** $^{\#}$,·> - коммутативная группа; < ***R*** ,+,·> - поле; < ***R*** ,+,·, < > - непрерывное упорядоченное поле

2.7. Основные модели понятия числа в числовых системах

Числовая система / ***Модели числовой системы***	***N*** *– система натуральных чисел*	***Z*** *– система целых чисел*	***Q*** *– система рациональных чисел*	***R*** *– система действительных чисел*
Геометрическая модель	Число – точка на числовой прямой с натуральной координатой	Число – точка на числовой прямой с положительной или отрицательной координатой	Число – точка на координатной прямой со свойством плотности	1. Число – точка на координатной прямой со свойством непрерывности 2. Число – точка на единичной окружности со свойством периодичности
Арифметическая модель	Число – систематическая запись в q-ичной системе счисления, в 10-ичной системе счисления	Число – систематическая десятичная запись с учетом знака	Число – конечная или бесконечная периодическая десятичная дробь	Число – бесконечная непериодическая десятичная дробь
Алгебраическая модель		Число – класс эквивалентных разностей натуральных чисел	Число – класс эквивалентных частных целых и натуральных чисел	Число – класс эквивалентных фундаментальных последовательностей рациональных чисел

2.8. Основные виды деятельности в числовых системах:

а) в ***N*** – систематическая запись, разложение на простые сомножители, поразрядные арифметические операции, вывод признаков делимости, решение уравнений, прикладных задач;

б) в ***Z*** – развитие теории делимости, вычисление НОД и НОК целых чисел, арифметические операции над целыми числами, решение уравнений, прикладных задач;

в) в ***Q*** – проверка свойств поля, исследование операций и отношений над обыкновенными и десятичными дробями, решение уравнений, неравенств;

г) в ***R*** – представление действительных чисел бесконечными десятичными дробями, исследование свойств, операций и отношений на множестве действительных чисел, приближение действительных чисел рациональными, исследование свойств элементарных функций, решение уравнений, неравенств.

3. Базовая математическая теория – теория элементарных функций на числовых множествах.

3.1. Методологическая основа – классическая теория множеств.

3.2. Логическая основа – алгебра высказываний, алгебра предикатов в содержательной функциональной форме с системами правил логического вывода.

3.3. Содержательная основа – теории числовых систем, теория ***R*** действительных чисел.

3.4. Пространство объектов – классы элементарных функций на числовых множествах, их композиций, комбинаций – математические модели процессов с причинно-следственными связями в числовых характеристиках.

3.5. Содержательная схема развертывания пространства объектов в системе общих свойств

Классы функций	***Абстрактные свойства объектов***
Линейные – модели равномерных процессов	Соответствие, область определения, область значений; График; Промежутки знакопостоянства; Непрерывность
Квадратные – модели равноускоренных процессов	Монотонность, точки экстремума, наибольшие и наименьшие значения; Преобразование функций и графиков; Ограниченность функций
Дробно-рациональные – модели процессов с обратной зависимостью	Вертикальные асимптоты; Выпуклость и вогнутость графика
Тригонометрические – модели периодических процессов	Четность и нечетность; Периодичность; Нули и точки разрыва
Показательные, логарифмические – модели экспоненциальных процессов	Взаимно-обратные функции; Общая схема исследования; Производная

3.6. Система обобщенных способов деятельности:

- общий способ установления базовых свойств функции по ее графическому представлению;
- общий способ выделения промежутков возрастания и убывания функции с помощью производной на основе достаточных признаков;
- общий способ вычисления точек минимума, максимума с помощью производной на основе необходимых и достаточных признаков;
- общий способ исследования всех функций данного класса;
- общий способ исследования комбинаций, композиций элементарных функций;
- общий способ графического изображения функции по системе ее аналитических свойств.

3.7. Фундаментальная система понятий общематематического плана:

- функция;
- предел функции;
- непрерывная функция;
- производная функции;
- первообразная функции;
- определенный интеграл.

3.8. Система внешних связей теории элементарных функций:

- теория функций в геометрии в форме теории преобразований плоскости, пространства;
- опосредование классов уравнений, неравенств, систем соответствующими классами элементарных функций;
- наследование свойств числовых систем (порядка, периодичности, непрерывности, топологии) в теории элементарных функций;
- обоснование равносильности преобразований уравнений, неравенств, систем свойствами элементарных функций.

4. Базовая математическая теория – теория геометрических фигур и их преобразований.

4.1. Методологическая основа – классическая теория множеств.

4.2. Логическая основа – система аксиом евклидовой геометрии (ориентированная на научную аксиоматику Д. Гильберта), алгебра высказываний, алгебра предикатов в содержательной геометрической форме.

4.3. Содержательная основа – трехмерное векторное пространство с естественной метрикой как пространство геометрических фигур.

4.4. Фундаментальные виды геометрической деятельности общематематического плана:

1) формирование пространственного мышления в содержании интуитивного, пространственного, метрического, логического, конструктивного, символического компонентов;

2) формирование логического мышления в содержании аксиоматического построения математической теории, логического анализа геометрических понятий, теорем, структуры их доказательства, базовых методов.

4.5. Пространство объектов теории – множество плоских и пространственных геометрических фигур – абстрактных образов реальных объектов физического пространства – в образном, графическом, символическом изображениях.

4.6. Базовая система понятий пространства геометрических фигур:

- понятия геометрической фигуры определенного класса и ее элементов;
- понятия преобразований движения, подобия, их конкретных видов на множестве геометрических фигур;
- метрические понятия длины, угловой меры, площади, объема как характеристики геометрических фигур;
- аксиоматизируемые понятия первичных терминов теории; абстрактные понятия, формализующие свойства геометрических фигур, их взаимные связи;
- понятия методов построения, преобразования геометрических фигур, методов доказательства свойств классов геометрических фигур, их преобразований;
- понятия структурных элементов геометрии как аксиоматизируемой теории, ее абстрактных свойств, моделей.

4.7. Базовые модели пространства геометрических фигур:

а) физические модели – совокупность моделей реального физического пространства, как формирующих абстрактные свойства геометрических фигур (траектория движения Земли как основа понятия и свойств эллипса, модель дома в форме прямоугольного параллелепипеда в системе проективных, метрических, топологических свойств, взаимная связь самолета и его тени как модельный образ понятия подобных фигур, метода установления свойств подобия), так и сконструированных на базе установленных абстрактных свойств (вышка в форме однополостного гиперболоида из прямолинейных образующих, фара как модель параболоида вращения);

б) арифметические модели – совокупность определенных множеств точек пространства $\boldsymbol{R}^3$, удовлетворяющих определенным уравнениям (плоскости, поверхности), неравенствам (области пространства), системам уравнений (прямые, линии), неравенств (геометрические тела) в содержании векторно-координатного метода.

4.8. Система обобщенных способов геометрической деятельности:

а) поэтапный процесс абстрагирования в схеме: «реальный объект → наглядная модель геометрической фигуры → условное графическое изображение геометрической фигуры → конструктивное, мысленное преобразование изображения → символическая запись геометрической фигуры в виде знака → символическое представление фигуры в процедуре доказательства»;

б) поэтапный процесс конкретизации в схеме: «понятие геометрической фигуры → символическое обозначение фигуры → графический образ геометрической фигуры как представителя класса фигур → графический образ фигуры, конкретизированный системой ее метрических, проективных, топологических элементов»;

в) образно-логический процесс обобщения свойств геометрических фигур: фиксация свойства на наглядной модели; доказательство свойства на условном графическом изображении для класса геометрических фигур; исследование, доказательство свойства посредством символической модели в системе других абстрактных свойств;

г) поэтапный процесс классификации, систематизации в схеме: «анализ совокупности реальных объектов, геометрических моделей в системе родо-видовых свойств → выделение системы общих свойств-признаков класса геометрических фигур и его подклассов на условных графических изображениях → логический анализ класса геометрических фигур и его подклассов в системе необходимых и достаточных признаков (определений) образного и логического представления → теорети-

ческое установление связи определений, классов в системе символических образов»;

д) аналитико-синтетическая деятельность решения геометрических задач:

- фиксация в задаче элементов геометрической фигуры;
- отнесение фигуры к классу геометрических фигур с понятийной системой свойств класса;
- отбор абстрактных свойств класса геометрических фигур, востребованных условием и требованием задачи;
- применение актуализированных абстрактных свойств в содержании конкретной задачи;
- синтезирование условия, свойств класса, результата их применения в форме способа решения;

е) аналитико-синтетическая деятельность доказательства теорем:

- фиксация класса геометрических фигур и нового свойства класса, устанавливаемого теоремой;
- актуализация абстрактных свойств класса геометрических фигур;
- установление логических взаимосвязей известных свойств класса геометрических фигур и нового свойства;
- визуализация устанавливаемых связей на условных графических изображениях и оценка их общности;
- проектирование плана логико-содержательных рассуждений по переходу от известных свойств класса фигур к новому;
- реализация, уточнение плана установления справедливости свойства в цепочке логических содержательных рассуждений, формировании адекватных графических образов;
- анализ способа установления справедливости заключения теоремы;
- оценка общности рассуждений в форме метода доказательства;

ж) становление интеллектуальных способов математической деятельности «анализ - синтез» в форме общенаучных:

- фиксация цели установления целостной системы абстрактных свойств класса геометрических фигур;
- вычленение совокупности свойств геометрических фигур данного класса, обобщаемых на весь класс или его подкласс;
- выяснение зависимости всякой пары свойств на условных графических изображениях, в системе логико-содержательных рассуждений;
- установление иерархии свойств в классе геометрических фигур, оценка общности взаимных связей;
- введение системы понятий, фиксирующих свойства геометрических фигур, их взаимные связи;
- построение в процедуре дедуктивных доказательств описания подклассов, свойств, взаимных связей целостного класса геометрических фигур.

4.9. Система внешних связей теории геометрических фигур и их преобразований:

- общий подход в приложении общих свойств, признаков класса геометрических фигур в решении геометрических задач и в приложении общих свойств класса элементарных функций к исследованию конкретных функций;
- взаимная связь расширения числовых систем и метрических способов исследования геометрических фигур (несоизмеримость диагоналей квадрата, удвоение куба, трисекция угла);
- векторно-координатный метод исследования свойств геометрических фигур как средство приложения и развития теории уравнений, неравенств, систем;
- единый состав методов доказательства свойств геометрических фигур, закономерностей в числовых системах, свойств функций;
- наследование закономерностей построения, преобразования графических изображений геометрических фигур в построении, чтении технических чертежей;
- аксиоматический метод построения математических теорий (числовых систем, меры, векторных пространств) в единстве с аксиоматическим построением геометрии и ее моделей.

5. Базовая математическая теория – теория уравнений, неравенств, систем.

5.1. Пространство объектов теории – классы уравнений, неравенств, систем на числовых множествах – классы математических моделей реальных процессов, явлений:

- уравнения – модели равновесия при определенных условиях двух величин процесса;
- неравенства – модели сравнения при определенных условиях двух величин процесса;
- системы уравнений - модели равновесия при определенных условиях нескольких величин процесса.

5.2. Методологическая основа – классическая теория множеств, предикатная представленность как база интеграции классов уравнений, неравенств, систем.

5.3. Содержательная основа – система предикатов, определенных классами функциональных выражений на различных числовых множествах.

5.4. Логическая основа – алгебра предикатов с понятиями равносильности, логического следования в системе содержательных правил логического вывода.

5.5. Базовая система понятий:

- уравнений, их подклассов, общих методов решения;
- неравенств, их подклассов, общих методов решения;
- систем уравнений, их подклассов, общих методов решения;
- равносильных преобразований уравнений, неравенств, систем – общематематических и специфических для данного класса;
- логического следования уравнений, неравенств, систем и опосредованных им равносильных переходов.

5.6. Система обобщенных способов деятельности:

- общие способы решения уравнений, неравенств, систем данного класса в содержании алгоритмических, эвристических, творческих действий;
- функционально-графические способы решения уравнений, неравенств, систем данного класса на базе функционально-графических представлений, приближенных оценок значений;
- обобщенные способы исследования явлений, процессов, математическими моделями которых выступают классы уравнений, неравенств, систем;
- обобщенные способы описания свойств геометрических фигур в зависимости от аналитической формы описывающих их уравнений, неравенств, систем;
- обобщенные способы применения уравнений, неравенств в исследовании свойств числовых функций.

5.7. Базовые эвристические методы решения уравнений, неравенств, систем:

- метод введения вспомогательной переменной в уравнениях, неравенствах, системах, основанных на композиции функций;
- метод разложения на множители для целых, рациональных уравнений, неравенств, систем;
- метод кусочного исследования области определения – для уравнений, неравенств, систем с переменной под знаком модуля;
- метод применения монотонной функции к обеим частям уравнения, неравенства;
- метод алгебраического сложения в тригонометрических системах уравнений.

5.8. Система внешних связей теории:

- соответствие вида уравнений, методов их решения и числовых систем, на которых они рассматриваются;
- проектирование общей схемы исследования элементарных функций в последовательности функциональных действий, действий по исследованию уравнений, неравенств;
- опосредованный характер преобразований уравнений, неравенств свойствами соответствующего класса функций;
- соответствие геометрических фигур евклидова пространства и классов уравнений, неравенств, которые их описывают.

6. Базовая математическая теория – теория векторов и координат.

6.1. Пространство объектов теории:

- множество векторов – абстрактных образов физических величин, характеризуемых величиной и направлением, в условиях их классификации;
- множество точек – абстрактных образов в форме упорядоченных пар, троек, связанных с векторами координатным разложением.

6.2. Методологическая основа – классическая теория множеств, теория евклидовых пространств.

6.3. Содержательная основа – трехмерное евклидово пространство с аналитическими (точечно-векторными) методами исследования геометрических фигур.

6.4. Логическая основа – система аксиом евклидовой геометрии в аксиоматике Вейля в содержании взаимосвязанных алгебры высказываний (векторы) и алгебры предикатов (координаты).

6.5. Базовая система понятий:

- вектора и его координат;
- коллинеарности, ортогональности, компланарности векторов;
- операций над векторами, их координатами;
- скалярного произведения, длины вектора, угла между векторами;

- координатных уравнений прямой, окружности, плоскости, сферы;
- уравнений преобразований поворота, симметрии, параллельного переноса.

6.6. Обобщенные способы деятельности:

- построение и исследование геометрических фигур в евклидовом пространстве;
- исследование метрических характеристик геометрических фигур на базе свойств скалярного произведения;
- исследование условий взаимной связи геометрических фигур в системах уравнений евклидова пространства;
- доказательство теорем о свойствах геометрических фигур координатным методом;
- проверка эквивалентности систем аксиом евклидовой геометрии по Гильберту и Вейлю.

6.7. Базовые методы исследования геометрических фигур:

- координатный метод;
- векторный метод;
- векторно-координатный метод.

6.8. Система внешних связей теории:

- согласованное исследование геометрических фигур в логико-образном и векторно-координатном подходах;
- развитие векторно-координатного метода до общенаучного метода исследования естественнонаучных и общественных процессов.

7. Представления о взаимосвязи математически спроектированного мира и реального мира.

7.1. Пространство объектов математически спроектированного мира:

- числа, операции, отношения – основные объекты абстрактной математической теории «числовых систем»;
- функции, производные, первообразные – основные объекты абстрактной математической теории «элементарных функций»;
- геометрические фигуры, преобразования геометрических фигур - основные объекты абстрактной математической теории «геометрических фигур и их преобразований»;
- уравнения, неравенства, системы уравнений, решения –основные объекты абстрактной математической теории «уравнений, неравенств, систем»;
- вектора, координаты, базис, уравнения фигуры - основные объекты абстрактной математической теории «векторов и координат».

7.2.Обобщенная характеристика базовых математических теорий:

1. Теория числовых систем – развитая на интуитивной теории натуральных чисел математическая теория, охватывающая систему свойств натуральных, целых, рациональных, действительных чисел, позволяющая как изучать числовые характеристики дискретных, непрерывных величин реального мира, так и развивать новые математические теории, описывающие более тонкие закономерности реального мира.

2. Теория элементарных функций – развитая в процедурах абстрагирования прямой, обратной, периодической, экспоненциальной зависимостей реальных процессов математическая теория, обладающая универсальными методами исследования зависимостей величин, их изменений универсальным аппаратом дифференциального и интегрального исчислений.

3. Теория геометрических фигур – обобщающая различные пространственные формы объектов физического пространства математическая теория, позволяющая формировать:

- пространственное мышление учащихся, обеспечивающее их ориентацию в образной, графической, символической системах геометрических объектов, их взаимных связей;
- логическое мышление учащихся, позволяющее устанавливать в процедурах доказательства свойства геометрических фигур, формировать понятийную систему геометрических образов, исследовать становление теории и ее моделей.

4. Теория уравнений, неравенств, систем – возникшая из практических задач нахождения условий равновесия, сравнения двух или более величин математическая теория, охватывающая совокупность классов уравнений, неравенств, систем, адекватную совокупность методов решения, выступающая как средством исследования сюжетных математических задач, так и основой развития новых классов уравнений, неравенств, систем на различных множествах математических объектов.

5. Теория координат и векторов – алгебраическая теория трехмерного евклидова пространства, исследующая в системе аналитических методов свойства геометрических фигур, выступающая удобным средством анализа векторных характеристик явлений, процессов физического мира, позволяющая осуществлять полную классификацию геометрических фигур, их свойств.

7.3. Методологическая схема взаимодействия математических теорий и математически адаптированных процессов, явлений (рис. 5):

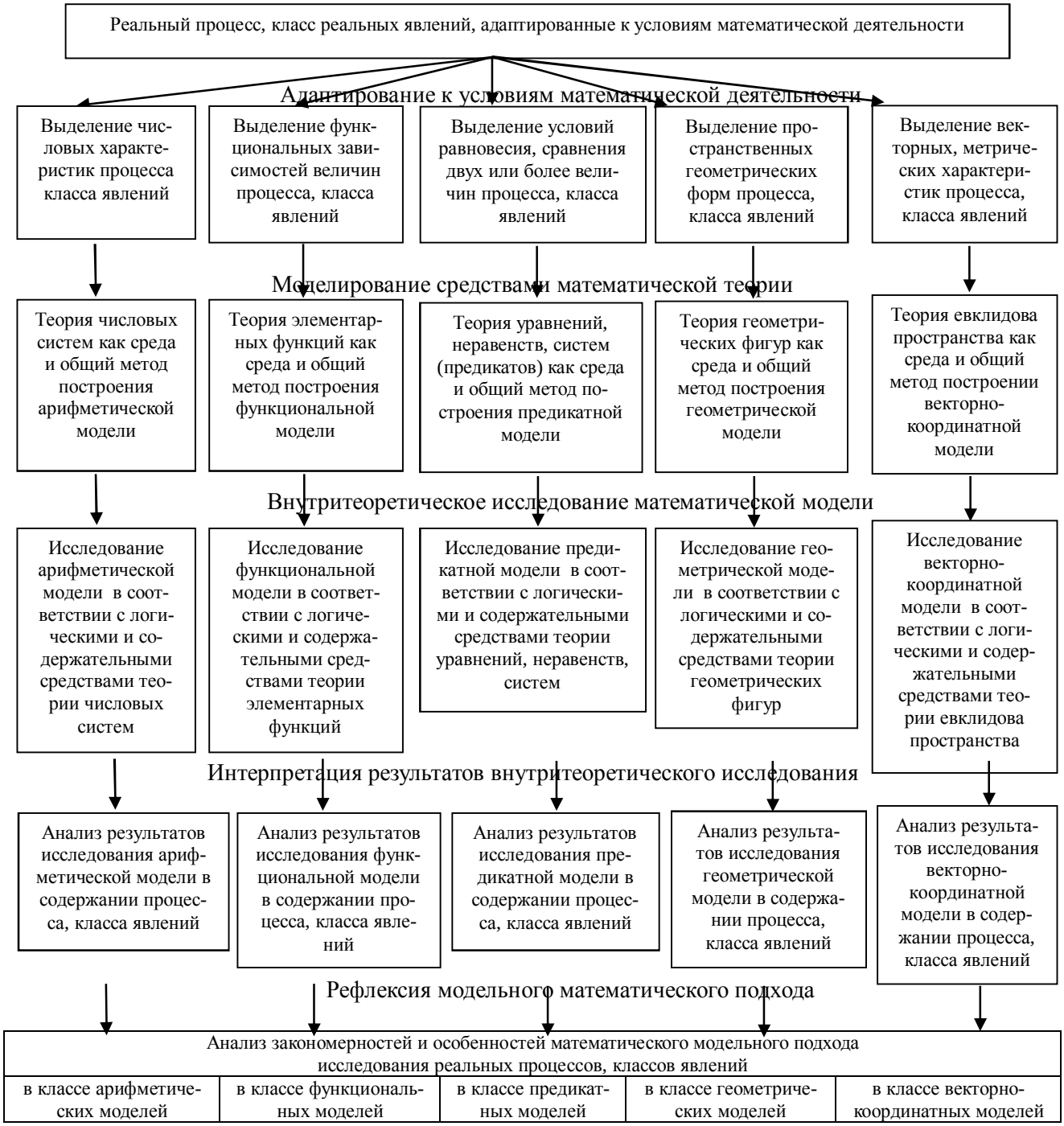


Рис. 5. Схема взаимной связи математической и предметных картин мира.

8. Общая схема математической картины мира

При всей общности математических теорий, схемы их взаимодействия с математически адаптированными процессами, классами явлений в понятии математической картины мира важным выступает и ее целостное представление – схема математической картины мира общего математического образования (рис.6).

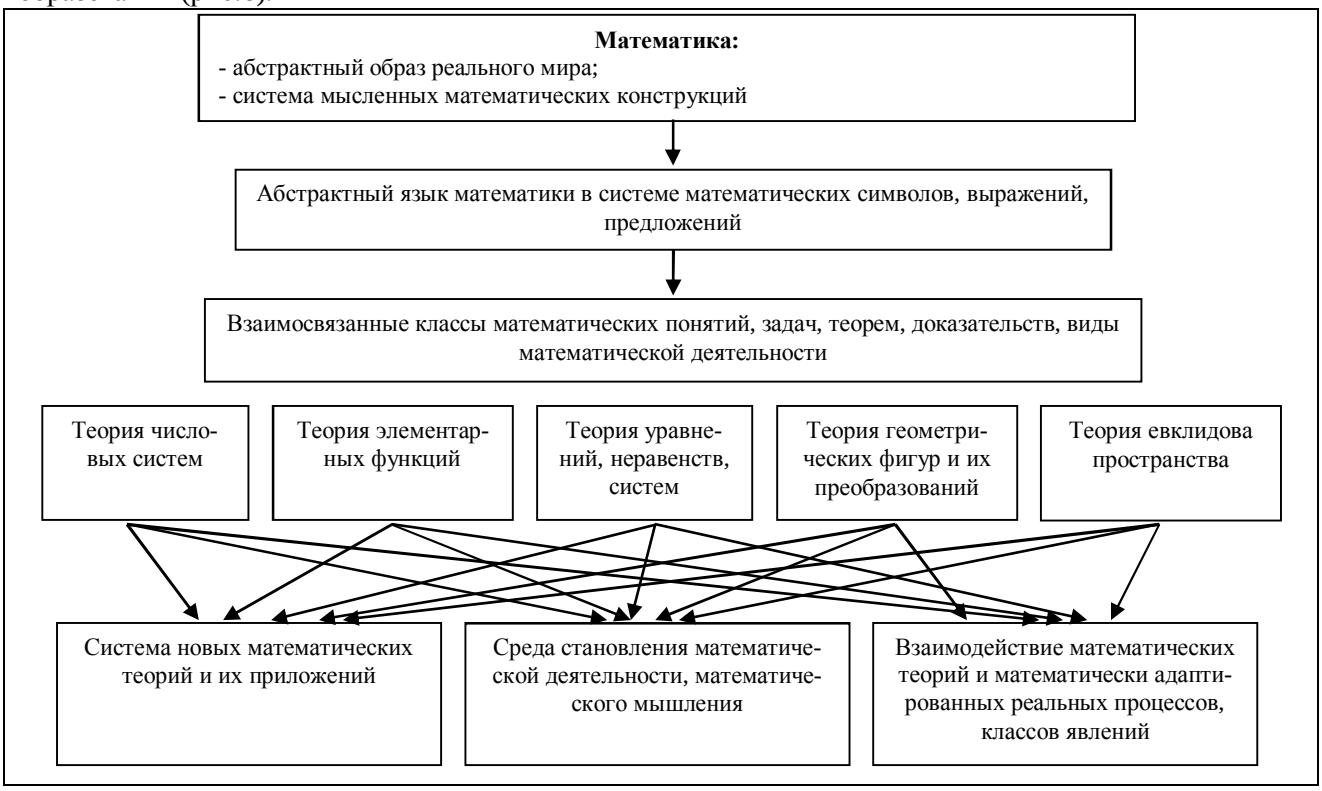


Рис.6. Схема математической картины мира общего математического образования

Список литературы

1. Степин, В.С. Теоретическое знание. [текст]М.: Прогресс-Традиция, 2003. 744 с.
2. Касьян, А.А. Контекст образования: Наука и мировоззрение [текст]: монография. Н.Новгород: Изд-во НГПУ, 1996. 184 с.
3. Теоретические основы содержания общего среднего образования [текст] / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1983. 352 с.
4. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, вы [текст]. М., 1991. 224 с.
5. Концепция развития школьного математического образования // Математика в школе. 1990. №1. С. 2-13.
6. Тихомиров, В.М. Геометрия в современной математике и математическом образовании // Математика в школе. 1993. №4. С. 3-9.
7. Дорофеев, Г.В. Гуманитарно-ориентированный курс – основа учебного предмета. Математики в общеобразовательной школе // Математика в школе. 1997. №4. С. 59-66.
8. Мордкович, А.Г. Новая концепция школьного курса алгебры // Математика в школе. 1996. №6. С. 28-33.

Об авторе

Горбачев В.И. – доктор математических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского.

УДК 371.3 + 378.147

ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

А. М. Гришечкина

Статья написана на основе обобщения опыта автора в системном использовании технических средств в процессе обучения пониманию аутентичной речи и создания языковой среды в студенческой аудитории франко – английской и франко – немецкой групп. При этом под аудитивной компетенцией понимается, прежде всего, правильное произношение и умение понимать аутентичную речь на слух.

Ключевые слова: *технические средства обучения, аудитивная компетенция, формирование произносительных навыков, развитие умения аудирования, аутентичная речь, аудио-, видео- магнитофон, спутниковая антенна, интернетресурсы.*

Обучение на факультетах иностранных языков и в прошлом веке и в настоящее время проходит с использованием технических средств. По словам Миньяр-Белоручева Р.К. «…средствами обучения являются материальные объекты, способные либо замещать учителя в его функциях, либо помогать ему выполнять эти функции» (1. С. 61). «Технические средства обучения, относящиеся к комплексным средствам обучения, - это качественно новое орудие труда учителя.., призванное решить многие проблемы, связанные с образованием» (1. С. 53).

В настоящее время в процессе обучения используются самые разнообразные технические средства, как простые, так и высокотехнологичные. Данным средствам посвящено немало научной литературы, в которой рассматриваются вопросы, начиная от действия вышеназванных средств на различные анализаторы, особенно слуховой, зрительный, до рекомендаций относительно количества времени по их использованию в аудитории с позиций соблюдения установленных правилами гигиенических норм.

Мы рассматриваем технические средства обучения с точки зрения их прямого назначения в процессе формирования аудитивной компетенции студентов факультета иностранных языков. Под аудитивной компетенцией мы понимаем, прежде всего, правильное произношение и умение понимать аутентичную речь на слух. Формирование того и другого в аудиторных условиях проходит успешнее благодаря техническим средствам. Становление языковой компетентной личности невозможно без аудитивной компетенции, которая в свою очередь состоит из поставленного (по возможности безакцентного) произношения и умения аудирования. Первое – это результат процесса формирования слухопроизносительных навыков. Второе формируется и развивается благодаря языковой среде. Технические средства во многом облегчают эти два процесса. Более того, без технических средств должного уровня обучение иностранному языку вообще не представляется возможным. В этой связи считаем необходимым выделить техсредства, предназначенные для решения задач по формированию произносительных навыков, и технику, способствующую развитию умений аудирования.

Факультеты иностранных языков всегда в основном снабжались необходимой аппаратурой. От преподавателя требовалось не только желание использовать техсредства в процессе обучения, а необходим был определенный уровень готовности для работы с техникой.

С течением времени одни технические средства сменяют другие. С середины прошлого столетия преподавателями использовались диафильмы и фильмы, демонстрирующиеся при помощи кинопроекторов. В основном это были кинокольцовки по грамматическим темам.

Каждый студент факультета обязан был сдать экзамен по ТСО (технические средства обучения) и получить соответствующий документ как дополнение к диплому. Во второй половине прошлого века, не считая последних десяти лет, визитной карточкой всех без исключения факультетов иностранных языков являлась фонетическая лаборатория (фонозал). В Брянском госуниверситете данная лаборатория была одна для всех отделений: англо-немецкого, немецко-английского и французско-немецкого. Одновременно в ней могли работать три-четыре группы по 10 человек. Подобная организация учебного труда позволяла решать проблему индивидуального подхода в обучении. Для имитативных личностей фонозал были единственной возможностью освоить хорошее произношение, поскольку в большинстве вузов на начальном этапе обучения в это время господствовал традиционный метод обучения иностранным языкам и, следовательно, при формировании фонетических навыков использовался артикуляторный подход (речь идет о спецфакультетах).

Необходимость фонозалов с бобинными магнитофонами отпала с появлением кассетных. Благодаря последним, работа над произношением была возможна и в домашних условиях, но, увы, только по текстам учебников. Тем не менее, под руководством компетентных педагогов проблем с формированием произносительных навыков более чем у 90% студентов практически не существовало. Преподаватели младших курсов использовали и до сих пор используют подобные магнитофоны непосредственно на занятиях.

Названные технические средства обучения являлись хорошим дополнением к различным учебникам и пособиям, но «представляли» они языковую среду лишь отчасти. С их помощью в лучшем случае студенты корректировали произношение, поскольку тексты, записанные на пленки в студийных условиях, отдаленно напоминали живую речь носителей изучаемых языков. Однако на старших курсах для становления второй, а затем и третьей языковой личности необходима языковая среда, с присутствием диалогической и монологической речи.

В конце 80-х годов прошлого столетия по понятным причинам несколько разборчивее, чем раньше, зазвучало радио Европы. В том числе и радио Франции. Встал вопрос о его использовании в аудитории. Тем более радиоприемник и магнитофон теперь находились в одном аппарате (магнитолы вместо имеющих место раннее радиол). Данная техника была также общедоступна, а главное обладала рядом преимуществ перед магнитофоном: появилась некоторая возможность приблизить «языковую среду», правда, пока лишь с точки зрения ее слухового восприятия. Но именно это и послужило отправной точкой для развития процесса обучения аудированию. Поясним данное утверждение с позиций методики обучения иностранным языкам. В лингводидактическом плане становление иноязычной компетенции подразумевает овладение всеми видами речевой деятельности: чтением, говорением, письмом, аудированием, а для переводчиков в дополнение к названным еще и переводом. Что касается формирования умений читать, говорить и переводить будущих специалистов учат по хорошо разработанным (в рамках самых различных методов) технологиям.

В любом случае данным видам речевой деятельности уделяется должное внимание со стороны каждого обучающего. С аудированием вопрос обстоит несколько иначе. Даже от методистов факультета иностранных языков приходилось слышать мнение о том, что школьники по результатам ЕГЭ лучше всего справляются именно с аудированием. Но ведь подлинное аудирование – это умение понимать аутентичную речь, а не учебные тексты, о которых говорилось выше. А для этого следует учиться слушать речь носителей языка. Таковые возможности, разумеется, ограничены. Временное пребывание в стране изучаемого языка не решает проблемы. Другими словами, на практике часто подменяют понятия «обучение произношению» и «обучение пониманию речи на слух». Напомним, в первом случае речь идет о навыке, во втором об умении. Навык, хотя и автоматизирован, но как любой другой навык элементарен. Умение, в данном случае аудирования, сложный вид речевой деятельности. Понятно, что формирование навыков и развитие умений требуют разных подходов, форм и методик и приемов в процессе обучения. Мы настаиваем также и на использовании различных технических средств обучения, поскольку, несмотря на большое количество публикаций, посвященных проблеме аудирования, оно и сегодня является самым, на наш взгляд, сложным из всех умений. И главная причина этого – отсутствие возможности окружить студентов языковой средой аудиторно. Как бы хорошо преподаватель не владел иностранным языком, он не может заменить языковую среду, то есть носителей языка с их разнообразными темпом, тембром речи, манерой говорения, длительностью, дикцией, обеспечить речь, принадлежащую к определенному общественному слою, образовательному уровню говорящих, в том числе различную возрастную категорию и т.д.

В практике автора, как преподавателя французского языка, первые аутентичные аудиотексты записывались с программ RFI (Radio France Internationnale). Для работы с ними в аудитории необходимо было определить, рамки каких дисциплин смогут вместить в себя без ущерба для основного курса работу с «языковой средой», поскольку учебный план не «предусматривал» дополнительного времени. Наладить учебный процесс всегда трудоемко. Необходима система. А, следовательно, наряду с другими *с*оставляющими системы, постепенность, регулярность и порционность. Таким образом, прежде чем ввести подобные занятия в курс разговорной практики, (поскольку дисциплины «Аудирование» не предусмотрено вообще), нами было решено проверить их эффективность на занятиях по методике в рамках темы «обучение аудированию». Как было отмечено выше, голоса звучали четче, но эфир все же забивали другие радиостанции. К чести студентов необходимо отметить не только их заинтересованность новым, но и кропотливую работу, по отделению посторонних шумов. В процессе обучения аудированию нами использовались различные приемы. Заключались они в следующем:

- вопросы для проверки понимания тематики прослушанного фрагмента передачи;
- воспроизведение прослушанного фрагмента в письменной форме с последующим воспроизведением его в устной форме с интонацией носителей языка, а главное, в том же темпе;
- вопросы для проверки понимания прослушанного отрывка монолога или диалога с первого предъявления, с последующим его воспроизведением в косвенной речи;
- фиксирование (устно и письменно) непонятых прецизионных слов;
- проверка глубины понимания фрагмента передачи с письменным фиксированием ранее не встречавшихся лексических единиц;
- проверка детального понимание фрагмента передачи с третьего и более предъявления и т.д.

В курсе « Теория и методика обучения иностранным языкам» обучение аудированию занима-

ет несколько часов. Поэтому мы занимаемся с должным постоянством, уделяя внимание данному виду речевой деятельности на каждом семинарском занятии по методике в пределах 10-15 минут (аналогично проводимой фонетической зарядке в курсе практики устной речи).

Наш опыт позволяет утверждать, что проблему подготовки студентов следует решать следующим образом:

- Соответствующие задания готовят все студенты, а опрос носит индивидуальный характер.
- В «выслушивании» непонятых мест, а к ним относятся, как правило, имена, названия населенных пунктов, географические названия и другие прецизионные слова, как правило, принимает участие вся группа.
- Создание соревновательного момента (кто поймет быстрее) непосредственно на занятии делает процесс аудирования потребностью всех.

Подобная работа совершенствует все механизмы аудирования. Как показывает наш опыт, к концу учебного года аудирование не является уже столь сложной деятельностью как до применения вышеназванных методических приемов. Присутствовавшие на занятиях учителя французского языка Н.И.Ломовцева, З.Н.Барсукова отметили заинтересованность студентов подобными видами работы. Сами носители французского языка, посещавшие факультет, не только отмечали хороший уровень языковой подготовки, но и подчеркивали большую уверенность студентов в общении.

Однако подлинная «революция» в процессе обучения аудированию произошла с появлением спутникового телевидения (ядля нас это середина 90-х годов), благодаря которому мы не только слышали, но и видели страны изучаемых языков. А для преподавателя-методиста появились новые возможности. Во-первых, потому, что воплощалось золотое правило дидактики – использование наглядности; во-вторых, зрительные анализаторы стали помогать слуховым. Неоднократными наблюдениями: подтверждается, что для студентов понимание фрагментов передач со зрительным подкреплением в разы успешнее, чем понимание без такового. Ведь фактически языковая среда оказывалась рядом, игнорировать ее, не вовлечь в учебный процесс было недопустимым. Эра спутниковых антенн дала возможность аудиторному аудированию подняться на более качественный уровень. В нашей практике трудность была в том, что редко у кого имелись спутниковые антенны. Приходилось находить и записывать для студентов необходимый материал. Контроль выполненной работы осуществлялся благодаря имеющимся на факультете видеодвойкам.

Методика проводимой работы состояла в следующем. Несмотря на то, что спутник Хот Берд (Hot Bird) предоставлял в наше распоряжение более шестидесяти каналов, обучение аудированию, на наш взгляд, целесообразнее было начинать с прослушивания новостей и дальнейшим их воспроизведением в письменной форме. Студентам объясняли, что выбор информационных каналов важен потому, что новости, как правило, прочитываются диктором с хорошей дикцией, в нормальном темпе и с нормативным лексическим наполнением. В дальнейшем в работу включался более сложный для понимания материал, а именно фильмы, в том числе художественные и наиболее сложные программы, к которым мы относим и различные шоупрограммы.

На завершающем этапе рекомендуются задания, требующие уже практически сформированного умения, а именно аудирование передач, транслирующих, например, парламентские дискуссии.

В настоящее время в образовательной сфере спутниковые антенны сосуществуют наряду с компьютерами и, практически, уже вытеснены последними. На смену тарелочной информации пришел Интернет. У преподавателей иностранного языка, появились возможности для прорыва в изучении иностранных языков со студентами. Стали доступны не только телевизионные передачи множества каналов, но и различные видеоролики. А это значит, и все без исключения языковые стили. Творчески настроенный преподаватель ищет ответы на то, как эффективнее обучать с помощью компьютера. Со своей стороны считаем, что лишь с появлением компьютера обучение аудированию в его методическом понимании стало наиболее полноценным. А главное – это то, что благодаря компьютеру, изучающие иностранный язык и народ – носитель этого языка, уже не так как раньше разделены расстоянием: знакомятся, общаются, и даже бывают в гостях, не выходя из дома.

В ближайшем будущем, наверное, каждый преподаватель сможет осуществить формирование и фонетических, и лексических, и грамматических навыков на основе не только языковых или условно-речевых упражнений, а благодаря самому реальному речевому упражнению, проводимому в аудитории. Допустим, выбрав интересную для юношеского возраста тему и, предварительно ознакомив студентов с необходимой лексикой, проработав ее в вопросно-ответной форме, преподаватели, предложат в качестве задания не просто составить диалог, а связавшись с преподавателями русского языка, например, города Бордо или любого другого города Франции, организуют дискуссию сверстников из разных стран. Студентам и преподавателю всегда интересно принять участие в обсуждении фильма, о котором только и говорят твои сверстники за рубежом? Или же узнать, что проходят по географии, химии, физике и т.д., обсудить уровень контрольных работ и их результаты по самым различным предметам. Поэтому обучение с полной реализацией настоящих речевых упражнений в присут-

ствии преподавателя будет несомненным шагом вперед в закреплении умения аудирования. Кроме того не следует забывать, насколько важными являются средства массовой информации в формировании мировоззрения молодого поколения.

Возможно, будет и обучение в компьютерном классе с онлайнуроками у преподавателя из любого университета и по любой компьютерной программе, включая 3D технологии и другие виртуальные возможности. Но пока не каждая аудитория является одновременно компьютерным классом с интернетом и спутниковой антенной. Мы прибегаем к помощи переносных носителей информации, в основном флэшносителей usb. Благодаря им осуществляется контроль сформированности навыков, и развития умений в результате выполнения практически любого задания, связанного с компьютером или интернетом: проверка понимания записанных видеороликов, фильмов, научно-популярных передач и т.д. Тематика данных передач или видеороликов может быть единой для всех, а может быть выбрана самими студентами. Сюжеты обсуждаются всей группой. Интересные видеоролики пополняют видеоархив кафедры для использования их, например, во время прохождения студентами педагогических практик в школах города. Безусловно, работа онлайн с материалом непосредственно из страны изучаемого языка была бы более мотивированной (изучение языка и удовлетворение познавательного интереса происходили бы одновременно), а информация с флэшносителя всегда, увы, «носит статус вчерашней». Тем не менее, она в должной мере позволяет буквально все события, происходящие в мировом сообществе, обсуждать на современном аутентичном изучаемом языке, а не на языке учебника десятилетней и более давности.

В результате осмысления опыта собственной работы мы приходим к следующим выводам.

1. Для становления аудитивной компетенции (прежде всего, правильного произношения и умения понимать аутентичную речь на слух) целесообразно применять разные технические средства обучения.

2. Все технические средства, способствующие становлению аудитивной компетенции, следует разделить на две группы с точки зрения их функционального назначения. Первую группу составляют технические средства, без помощи которых проблематична постановка хорошего произношения. К ним мы относим в первую очередь лингафонные кабинеты, с различными аудио-магнитофонами, экранами и другим учебным оборудованием. Во вторую группу входят радио, магнитолы и высокотехнологичные средства (видеоаппаратура, спутниковое телевидение и компьютер, с возможностью использования интернетресурсов), позволяющие погрузиться в языковую среду и таким образом в полном объеме осуществлять процесс обучения такому виду речевой деятельность как аудирование.

3. Планомерное обучение пониманию речи на иностранном языке невозможно без самой речи на этом языке его носителей в условиях языковой среды. Преподаватель не может в одном лице обеспечить ее наличие. Возможность восполнить отсутствие языковой среды появилась лишь с развитием высоких информационных технологий, создающих виртуальную языковую среду.

4. Поскольку программами практических (практика устной и письменной речи, индивидуальное чтение, домашнее чтение, практическая грамматика, практическая фонетика) и теоретических (языкознание, лексикология, стилистика, страноведение, теоретическая фонетика, теоретическая грамматика) языковых дисциплин не предусмотрен курс по аудированию, а значит обучение данному виду речевой деятельности не носит планомерный системный характер. Следовательно, для многих обучающихся понимание речи на слух остается проблемой. Вывод - следует ввести на факультете иностранных языков предмет «Аудирование».

5. Использование технических средств в процессе обучения пониманию аутентичной речи и создания языковой среды в студенческой аудитории франко – английской и франко – немецкой групп должно быть системным.

We understand as the auditive competence, first of all, a correct pronunciation and ability to understand authentic speech on hearing. Formation of that and another in auditoriums passes more successfully thanks to means which introduce intensification elements in training process to almost any subject. In this article there is a speech about ability to derive the greatest benefit from the means given by progress, the answer to the question why audition is the most difficult kind of speech activity is given, and also classification of means taking into account their use to destination according to two components of the above-named competence is offered.
The key words: the auditive competence, the formation of the ability of audition, authentic speech, training receptions, technical abilities, audio- and video- tape recorder, the satellite aerial, computer programs in the training of foreign languages.

Список литературы

1. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. М.,Просвещение, 1990.

Об авторе

Гришечкина А. М. – кандидат педагогических наук, доцент, Брянский государственный университет имени академика И.Г.Петровского, ag261@yandex.ru.

УДК 371.335:51

ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНО-ВИЗУАЛЬНОГО ПОДХОДА

В.А. Далингер

В статье раскрыты психолого-педагогические и дидактико-методические основы когнитивно-визуального подхода к обучению математике. Этот подход строится на активном и целенаправленном использовании резервов визуального мышления, он предполагает перенос приоритета с иллюстративной функции наглядности на ее познавательную функцию, тем самым обеспечивая перенос акцента с обучающей функции на развивающую.

Ключевые слова: *правополушарные учащиеся (визуалы, кинестетики); левополушарные учащиеся (аудиалы); функциональная асимметрия полушарий головного мозга; визуальное мышление; обучающая среда; когнитивно-визуальный подход.*

Анализ школьной практики обучения учащихся математике показывает, что основной упор учителя делают на логическое мышление, то есть на работу левого полушария головного мозга: иначе говоря, в обучении имеет место «левополушарный крен». По исследованиям же психологов известно, что до 80 % информации человек получает через зрительный канал. Что же касается математики, то уместно привести здесь слова великого К. Гаусса: «Математика – наука не столько для ушей, сколько для глаз».

Школьные методики развивают главным образом левое полушарие, игнорируя вторую половину умственных возможностей ребенка.

В отечественной психологической литературе особенность процесса восприятия характеризуется ведущей сенсорной системой; выделяются правополушарные учащиеся (визуалы, кинестетики) и левополушарные учащиеся (аудиалы).

Ученые говорят о разграничении полушарий по типу решаемых задач (речевые, вербальные – пространственные, образные) и по способу обработки поступающей информации. Такое деление условно, так как речь идет не о последовательной работе полушарий, а об их относительной активности при решении той или иной задачи.

Учителя проводят поиск активных методов обучения, которые адекватны целям развивающего обучения. В этом процессе проницательный учитель спрашивает не «что с моим учеником?», а «что блокирует способности моего ученика к обучению?»

Чаще всего учитель основывается на своих собственных предпочтениях в сфере преподавания и когда эти предпочтения не совпадают с учебными предпочтениями учащихся, возникает конфликт стилей. Бетти Лу Ливер отмечает, что «ориентированная на ученика система преподавания, требующая от ученика внимательного отношения к стилям обучения, выходит за рамки метода, за рамки учебника, за рамки классной комнаты и даже за рамки учителя, так как ориентирована на источник успеха или неуспеха в обучении – на самого учащегося» [3, с. 7].

Итак, встает проблема: «Как сделать обучение математике таким, чтобы оно строилось на сбалансированной работе и левого, и правого полушарий головного мозга, то есть на разумном сочетании логического и наглядно-образного мышления?»

В контексте рассматриваемой проблемы интересно высказывание Б. М. Владимирского, отмечающего, что «учить надо не лучше. Учить надо иначе... Вновь возникающие специализированные языки приводят к новым схемам понимания, менее связанным с речью, но в большей мере ориентированным на зрительные образы, форму и цвет» [5, с.4].

Мы предлагаем строить процесс обучения математике на основе когнитивно-визуального (зрительно-познавательного) подхода к формированию знаний, умений и навыков, что позволяет максимально использовать потенциальные возможности визуального мышления. Одно из основных положений данного подхода – широкое и целенаправленное использование познавательной функции наглядности. Реализация когнитивно-визуального подхода в процессе обучения учащихся математике позволяет сконструировать визуальную учебную среду – совокупность условий обучения, в которых акцент ставится на использование резервов визуального мышления учащегося. Эти условия предполагают наличие как традиционных наглядных средств, так и специальных средств и приемов, позволяющих активизировать работу зрения.

Одним из достоинств когнитивно-визуального подхода является то, что он учитывает индивидуальные особенности учащихся и, в частности, особенности работы левого и правого полушарий головного мозга. Учет функциональной асимметрии полушарий головного мозга в практике обучения математике становится сегодня еще более актуальным.

Проблема рационального использования двух качественно различных сфер человеческого мышления и есть отражение общих проблем, стоящих перед школьным математическим образовани-

ем; обучение математике должно в равной степени использовать качественно различные сферы человеческого мышления. А. Г. Мордкович провозглашает два лозунга, относящихся к обучению школьной математике: «Меньше схоластики, меньше формализма, меньше жестких моделей, меньше опоры на левое полушарие мозга! Больше геометрических иллюстраций, больше наглядности, больше правдоподобных рассуждений, больше мягких моделей, больше опоры на правое полушарие головного мозга!» [13, с. 4].

А. Л. Сиротюк отмечает: «До сих пор многие специалисты переоценивают роль левого полушария и логического мышления в становлении мыслительной деятельности ребенка. А такая продукция правого полушария, как интуиция, ритм, создание образов и др., в современной школе, к сожалению не ценится. Школьные методики развивают главным образом левое полушарие, игнорируя вторую половину умственных возможностей ребенка. Однако известно, что именно правое полушарие связано с развитием творческого мышления ребенка» [17, с. 223].

Современные психолого-педагогические исследования проблемы формирования и развития визуального мышления учащихся концентрируются вокруг следующих вопросов: операции и закономерности невербального мышления; проблемы зрительного восприятия; механизмы, характеристические особенности визуального мышления; динамика формирования математического образа; проблемы передачи информации и распознавание образа; психофизиологические механизмы восприятия информации доминантным и субдоминантным полушариями головного мозга.

Проблема реализации принципа наглядности в обучении математике может получить принципиально новое решение, если удастся найти такое методическое обеспечение деятельности ученика, которое позволит включить функции его визуального мышления для получения продуктивных результатов в овладении математическими понятиями, для усиления развивающей функции математики. Использование наглядных образов в обучении может превратиться из вспомогательного, иллюстрирующего приема в ведущее, продуктивное методическое средство, способствующее математическому развитию учащихся. Язык образов является основным средством наглядности при изучении математики, позволяющий осознанно оперировать с понятиями и умозаключениями, закреплять и «оживлять» их в памяти.

Проблема формирования и развития визуального мышления учащихся является, несомненно, актуальной и требует для своего разрешения, как общих подходов, так и выхода за рамки «чистой дидактики», учета современных достижений не только психологии, педагогики, философии математики, но и психофизиологии, поэтому создание общей теории формирования и развития визуального мышления учащихся вызывает необходимость конструирования учебной деятельности школьников на более широкой теоретической основе, нежели это принято в настоящее время.

Невозможно обойтись без наглядности при оперировании абстрактными математическими объектами. Великий математик Д. Гильберт по этому поводу писал: «В математике, как и вообще в научных исследованиях, встречаются две тенденции: тенденция к абстракции … и … тенденция к наглядности, которая … стремится к живому пониманию объектов и их внутренних отношений» [6, с. 33].

В настоящее время широкое распространение получил термин «визуальное мышление», то есть зрительно-наглядное, означающее, как пишет Р. Арнхейм, «мышление посредством визуальных (зрительных) операций» [2, с. 98].

Основную функцию визуального мышления психологи усматривают в его способности упорядочивать значения образов. Р. Арнхейм полагает, что никакую информацию о предмете не удастся непосредственно передать, пока этот предмет не будет представлен в структурно ясной форме. «В ходе такого мыслительного процесса запутанная и бессвязная ситуация с неопределенными отношениями структурно перестраивается, организуется и упрощается, пока наградой разума за труд не станет образ, который делает знание видимым» [1, с. 25].

Связь визуального мышления с внешней практической деятельностью описывается с помощью уточненной концепции интериоризации. Умственная деятельность, согласно этой концепции, при определенных условиях поэтапно осуществляется, отталкиваясь от внешней предметной деятельности. Можно выделить три этапа формирования идеального образа сознания. Первый – снятие операционной копии с объекта, его моделирование в системе предметно-практических операций. В этом случае форма эталонного предмета как бы превращается в форму деятельности, функционально отражающую внешний предметный мир. На втором этапе внешнепредметные действия превращаются во внутренние. Рождается интеллектуальная деятельность, которая есть уже оперирование не с реальными объективными предметами, а с их умственными репрезентациями. Этот этап может быть представлен как процесс превращения формы деятельности в форму предмета, существующего не в виде материального объекта, а в виде образа, помеченного знаком. Третий этап характерен для вер-

бального и синтетического мышления.

Обратим внимание на то, что нельзя смешивать образы, которые рождаются в результате действий визуального мышления, с различного рода иллюзиями зрения. Во-первых, существуют дефекты зрения, во-вторых, следует учитывать общие закономерности зрительных ощущений и взаимосвязь зрительных ощущений с таким психологическим процессом, как установка, в-третьих, ограничения нормального ощущения, а также инерция зрения, вызывая зрительные иллюзии, могут помешать вскрыть сущность явлений действительности. Иллюзия зрения – это не результат активности субъекта (за исключением установки), а лишь следствие ограниченности зрения.

В отличие от вербального мышления, визуальное мышление носит явно выраженный наглядный характер. Прежде, чем говорить о специфике наглядности визуального мышления, обсудим проблему наглядности вообще. Оставаясь актуальной, проблема наглядности продолжает интересовать ученых и исследуется ими с разных сторон.

Этой проблемой занимались следующие ученые: В.Н. Березин, В.Г. Болтянский, М.Б. Волович, В.И. Евдокимов, П.А. Карасев, Т.Н. Карпова, Е.И. Смирнов, Л.М. Фридман и др.

Наглядность играет в процессе обучения непосредственные и опосредованные функции. К непосредственным функциям относятся: познавательная, управление деятельностью учащихся, интерпретационная, эстетическая, непосредственности рассуждений. К опосредованным функциям следует отнести такие: обеспечение целенаправленного внимания учащихся, запоминания и повторения учащимися учебного материала, реализация прикладной направленности.

Успешность обучения учащихся математике, как показал наш эксперимент, напрямую зависит не только от того насколько успешно авторы учебника и учитель использует наглядность в процессе обучения теоретическому материалу, но и насколько эта наглядность работает в системе задач.

М. И. Башмаков и Н. А. Резник по поводу используемой на уроке наглядности отмечают: «Каждый учитель использует на уроке наглядный материал – формулы и чертежи на доске, рисунки и схемы на экране, плакаты и таблицы на стенах, модели и образцы в руках у учеников. Первая цель учителя состоит в том, чтобы ученик смотрел на предъявляемые ему зрительные образы. Этой цели достичь легко. Вторая цель состоит в том, чтобы ученик смотрел и видел то, что заложено в этих образах. Культура зрительного восприятия требует такого же длительного и серьезного воспитания, как культура письма и речи» [4, с. 4].

Понятие наглядности значительно изменилось в сравнении с первоначальным. «Сейчас наглядность рассматривается не только на конкретном, но и на абстрактном уровне и в процессе деятельности, – отмечает В. Д. Шадриков, – однако единого подхода к понятию наглядности не выработано, определения наглядного обучения не дается, нет характеристики составляющих его компонентов, недостаточно исследована специфика наглядного обучения математике» [14, с. 213].

Нужно отметить, что ряд известных ученых и их последователей считают наглядную форму выражения знания его примитивизацией, низшей ступенью. У противников визуализации научного знания существует аргумент, согласно которому сущность объекта нельзя выразить наглядно.

Такая точка зрения принадлежит А. Лангу, написавшему одну из немногочисленных работ, специально посвященных проблеме наглядности [12]. Это мнение мы считаем ошибочным. На наш взгляд, исследователь здесь смешивает понятия невозможности и неумения наглядного изображения сущности. Наглядные образы создаются для того, чтобы просто и ясно представить сущность объекта. Конечно, не всякий образ способен отразить сущность объекта полностью, но ведь далеко не всякая теория обладает таким качеством.

Результаты экспериментов, проведенных В.А. Крутецким [11], показывают, что создание образов объектов математики на основе их наглядных изображений (условно-символических записей, графиков) протекает неодинаково у разных учащихся. Уже в процессе восприятия графика или записи алгебраического выражения обнаруживаются яркие индивидуальные различия. Одни учащиеся детально фиксируют все их конкретные особенности (числовые значения, вид переменных, особенности написания и др.), а потом объединяют их в единое целое. Другие охватывают общую схему записи или графика (характер связей и отношений, последовательность операций, форму кривой и т. п.), а потом как бы наполняют ее деталями. Имеет место своеобразная формализация математического материала в процессе его восприятия, усмотрение в конкретном математическом выражении или задаче их формальной структуры, когда ученик отвлекается от конкретных значений и воспринимает в первую очередь лишь чистые отношения между величинами.

По-разному происходит мысленная обработка данных. Исследованиями Е. Б. Шияновой [18] были выявлены своеобразные способы такой обработки. Одни учащиеся сразу выделяют в записи (графике) наиболее значимые для решения элементы, включают их в различные системы рассмотре-

ния, переосмысливают их, объединяют в комплексы, фиксируют семантически более важные части (знаки операций, скобки, наклон кривой, ее положение относительно начала координат и т. п.). Они как бы с места выделяют структуру записи, устанавливают существенные соотношения между ее компонентами, независимо от формы их конкретного выражения и особенностей написания; вычленяют своеобразные смысловые математические структуры, т. е. комплексы взаимосвязанных, находящихся в функциональной зависимости математических величин, как единое целое, не теряя при этом из виду всех данных задачи, создают на этой основе ее целостно-расчлененный образ.

Другие учащиеся делают это медленно, поэтапно, без четких критериев анализа, путем поэлементного сравнения всех знаков записи (графика). Они часто затрудняются в распознавании алгебраических объектов, изображенных нестандартно.

Как показывают результаты психологических исследований индивидуальные различия проявляются не только в характере восприятия материала, но и в легкости, свободе создания на его основе образов, оперирования ими. Одни школьники хорошо «видят» образ и могут им свободно манипулировать в уме, не обращаясь к исходной наглядной опоре, т. е. одинаково хорошо фиксируют образ и преобразуют его. Другие учащиеся испытывают в этом большие трудности. Как показывают наши данные, некоторые школьники не могут долго удерживать в памяти сложные образы записей (графиков) – они как бы рассыпаются, расплываются, теряют свою структуру. Для таких учащихся характерно постоянное обращение к наглядной опоре. Они по нескольку раз переписывают заданное алгебраическое выражение, применяют специальные приемы, помогающие восстанавливать и сохранять различные части записи (графика): закрывают пальцами, придерживают ручкой отдельные части, пытаются что-то писать или чертить в воздухе. Некоторые школьники допускают повторение уже проделанных операций, не замечают пропуска некоторых операций, путают последовательность их осуществления. Ошибки такого рода связаны, по-видимому, с трудностями оперирования образом схемы решения, т. е. набором операций в определенной последовательности.

Одно из главных направлений нашего исследования напрямую связано с новыми способами передачи информации, т.е. конструированием новой среды обучения (или обучающей среды). Это направление задала Н.А. Резник [15], которая из множества вопросов, связанных с формированием обучающей среды нового типа, выделяет следующие:

- роль зрения, как инструмента, отвечающего за восприятие и обработку поступающей информации;
- полиграфические приемы, обеспечивающие продуктивную работу зрения;
- методическое обеспечение этой среды;
- организация гипертекстовых связей и интерактивных режимов работы в такой среде.

Реализация когнитивно-визуального подхода предполагает создание визуальной учебной среды – совокупности условий обучения, в которых акцент ставится на использовании резервов визуального мышления. Эти условия предполагают наличие как традиционных наглядных средств, так и специальных средств и приемов, позволяющих активизировать работу зрения с целью получения продуктивных результатов. К основным требованиям конструировании визуальной учебной среды мы относим:

- лаконичность представления информации;
- точность воспроизведения ее структуры и элементов;
- акценты на главные детали образов;
- использование трех языков представления учебных знаний (геометрического, символического, словесного);
- учет возможностей и индивидуальных особенностей в восприятии визуальной информации.

Когнитивно-визуальный подход направлен на воспитание «математического зрения»; учитель должен постоянно заботиться об организации зрительной информации, а ученик должен научиться анализу этой визуальной информации.

При работе с материалом по математике у учащихся создаются образы двоякого рода: образы условно-символические и образы графические. И те, и другие образы неодинаковы по своей полноте и обобщенности. Графические образы относительно конкретны, они дают возможность одномоментно охватить все особенности изображения (форму кривой, ее расположение и т. п.) и, благодаря целостности восприятия, создать достаточно полное представление об изображаемом объекте: о виде зависимости (линейная, квадратичная, синусоидальная), ее характере (возрастающая, убывающая), экстремальных точках и пр.

Условно-символические образы, в отличие от графических, отражают характер отношений и операций, их последовательность и поэтому не дают полного представления об объекте, которое может быть получено только на основе их многократных преобразований в различных направлениях.

Каковы же механизмы функционирования визуального мышления учащегося при работе с визуальной информацией?

Н. А. Резник, идеи которой мы разделяем, описывает это так: «Предварительно бегло рассматривая изображение (формулу, рисунок, отрывок учебного текста), учащийся перемещает взгляд от одной детали к другой, сравнивает их, возвращаясь к основным фрагментам, анализирует отдельные элементы. Повторение отдельных этапов, неоднократное совершенствование навыков визуальной деятельности направлены на распознавание и формирование целостной системы, отвечающей поставленной задаче. Такая система быстро восстановится, сработает всякий раз, когда возникает необходимость, даже по истечении значительного времени. Знаковая материализация учебного материала, которая присуща начальному этапу действий визуального мышления, позволяет организовывать, направлять зрительное восприятие ученика» [16, с. 74].

Такая работа позволяет опустить большинство из промежуточных логических операций, провести представление факта или его доказательство визуально без подробного текстового описания. И это естественно, поскольку, как пишет М. Иден, «... те образы, которые можно видеть, поддаются изучению значительно легче, чем эфемерные образы, воспринимаемые слуховой или сенсорной системами» [10, с. 247], и как говорил Д. Гильберт: «Руководствуясь непосредственным созерцанием, мы сможем уяснить многие ... факты ... и благодаря этому ... изложить в наглядной форме методы исследований и доказательств» [6, с. 6].

В реализации когнитивно-визуального подхода к обучению математике большую роль играют визуализированные задачи.

Визуализированной назовем задачу, в которой образ явно или неявно задействован в условии, ответе, задает метод решения задачи, создает опору каждому этапу решения задачи либо явно или неявно сопутствует на определенных этапах ее решения. Предназначение визуализированных задач – формирование визуального образа, который помогает разрешать возникающие проблемы. Визуализированные задачи позволяют передать информацию об учебных возможностях, определенных особенностях умственной деятельности учащихся и тем самым служат инструментарием для диагностики учебных и личностно значимых качеств, а также являются одним из основных инструментов реализации когнитивно-визуального подхода к обучению математике. (Обстоятельный разговор об использовании визуализированных задач читатель найдет в наших работах [7,8,9].)

Классифицируя визуализированные задачи по их функциям в процессе обучения, мы выделяем следующие группы задач: предварительные дидактические визуализированные задачи; последующие дидактические визуализированные задачи; визуализированные задачи с развивающими функциями; познавательные визуализированные задачи; визуализированные задачи с прикладными функциями.

Задачи с дидактическими функциями используются для подготовки школьников к введению нового материала и при его закреплении: они отрабатывают прямое применение изученной теории. Познавательные задачи преследуют цель отработать и углубить основное содержание изучаемого материала. Решение таких задач доводится у каждого учащегося до навыка. Задачи с познавательными функциями задают уровень усвоения той или иной темы школьного курса математики. Задачи с развивающей функцией – это те, решение которых требует определенных знаний и умений, явно не предусмотренных программой. Эти задачи, в первую очередь, направлены на развитие мышления учащихся, но их решение у всех школьников не должно доводиться до навыка.

Конечно, визуализация не снимает проблемы обучения школьников навыкам дедуктивного мышления, но целенаправленное и систематическое подключение резервов визуального мышления при работе со специально подобранным материалом для формирования навыков дедуктивного вывода бесспорно помогает этому. Активность визуального мышления ученика в процессе доказательства будет способствовать формированию эвристических приемов и повышению уровня логической строгости.

Использование визуализированных задач поднимает важную проблему обучения в средней школе – проблему организации поисковой учебной деятельности учащихся. Особый вид поиска – визуальный поиск, важнейшим инструментом которого является «воспитанное и организованное» зрение.

Визуальный поиск – это процесс порождения новых образов, новых визуальных форм, несущих конкретную визуально-логическую нагрузку и делающих видимым значение искомого объекта или его свойства. Исходной позицией такого процесса являются запас готовых, известных учащемуся визуальных образов, структура и элементы информации, визуально обозримые связи между ними. Визуализированные задачи служат средством формирования навыков визуального поиска.

Созданная нами методика направлена на формирование умения активно воспринимать и перерабатывать визуальную математическую информацию. Выделим три этапа активного зрительного восприятия.

Первый из них выступает как анализ структуры информации. Этому этапу должны соответствовать два важнейших параметра – нацеленность учащихся на активное (продуктивное!) восприятие и специальная организация учебного материала. На *втором* этапе (на материале уже имеющейся информации) происходит создание новых образов. При этом умственные усилия ученика направлены на формирование целостной системы, отвечающей задаче, поставленной исходным условием. *Третий* этап по своим целям и учебным возможностям мы отнесли к поисковой деятельности. Любая формула, рисунок или законченный фрагмент текста подразумевает подсказку. Таким образом, на сенсорном уровне восприятие достигает понимания, внезапного проникновения в сущность.

Выделим основные положения разработанной методики обучения математике, построенной на основе когнитивно-визуального подхода:

• Визуальное мышление связано с формированием устойчивых зрительных образов (понятий) и овладением различными мыслительными операциями над ними, аналогичными таким общим процессам, как абстрагирование, отделение главного от второстепенного, структурирование, логические рассуждения и др. При правильном и планомерном использовании и развитии визуального восприятия эта сторона мышления становится вполне самостоятельной (деятельной) по отношению к процессу мышления вообще.

• Активное и целенаправленное использование резервов визуального мышления в процессе обучения основано на выборке устойчивых образов в учебном материале с акцентом на «первичность» образа, на немедленную и возможно более точную зрительную ассоциацию с абстрактным понятием, предшествующую словесному описанию.

• Сущность обучения, строящегося на когнитивно-визуальной основе, состоит в переносе приоритета с иллюстративной функции наглядности на ее познавательную функцию, тем самым обеспечивая перенос акцента с обучающей функции на развивающую.

• Реализация когнитивно-визуального подхода предполагает целенаправленное и систематическое использование наглядности на каждом из этапов учебного процесса: мотивационно-ориентировочном, исполнительно-деятельностном, контрольно-оценочном. Использование наглядности предполагает реализацию ее таких функций, как: непосредственные (познавательная, управление деятельностью учащихся, интерпретационная, эстетическая, непосредственности рассуждений); опосредованные (обеспечение целенаправленного внимания учащихся, запоминания и повторения учащимися учебного материала, реализация прикладной направленности).

• Визуальное представление математических понятий, зрительное восприятие их свойств, связей и отношений между ними позволяют достаточно быстро и наглядно развернуть перед учащимися отдельные фрагменты теории, акцентировать внимание на узловых моментах процесса решения задачи, сформировать и распространить обобщенный алгоритм практических действий, вовлечь полученные знания и приобретенные умения в процесс познания других областей знаний.

Когнитивно-визуальная методика обучения учащихся математики предусматривает:

• ориентацию курса на развитие визуального мышления учащихся;

• овладение учащимися приемами визуализации, графической интерпретации и математической символикой;

• использование когнитивно-визуальной графики;

• внедрение специально разработанного комплекса визуализированных задач;

• внедрение эффективной компьютерной поддержки;

• конструирование визуальной учебной среды.

Разработанная методика обучения математике предполагает организацию процесса обучения в визуальной учебной среде, при которой учитель не преподносит содержание в готовом виде, а лишь регулирует мыслительную и вербальную деятельность учащихся, направляя их тем самым к самостоятельному описанию новых представлений и понятий.

Новые информационные технологии в процесс обучения математике должны способствовать усилению продуктивной функции наглядности, позволять отображать на экране формируемые понятия в форме, наиболее адекватной определению, вскрывающей их содержательную сторону. При этом используемый наглядный материал должен включаться в активную, преобразующую деятельность учащихся, способствуя тем самым формированию соответствующих образов и переводу их в абстрактно-логический план.

Компьютерные средства в обучении математике, не имеющие аналога в традиционных дидактических средствах, должны обеспечивать конструирование визуальной учебной среды, в которой учащиеся под руководством учителя и самостоятельно будут создавать и оперировать графическими образами математических объектов. Среди всех возможностей использования компьютерных средств

при обучении учащихся в визуальной учебной среде особо значимы: существенное увеличение объема графической информации, предъявляемой учащемуся; визуализация математических объектов, их свойств; замена определения понятия, данного в сжатой, лаконичной форме, процедурой получения понятия; преобразование математических объектов; передача инициативы учащемуся в процессе знакомства с математическими объектами.

The paper deals with psychological, pedagogical, didactical and methodological principles of cognitive-visual approach to teaching mathematics. This approach is based on the active and purposeful use of visual thinking. It presupposes shift of preferences from the illustrative function to the cognitive one, thus providing shift of the focus from the educational function to the developing one.
***Key words**: students with right active hemisphere (visual and kinesthetic learners); students with left active hemisphere (auditory learners); functional asymmetry of brain hemispheres; visual thinking; educational environment; cognitive-visual approach.*

Список литературы

1. Арнхейм Р. Визуальное мышление // Зрительные образы: феноменология и эксперимент. Душанбе, 1971. С. 25.
2. Арнхейм Р. Визуальное мышление // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. М.: Изд-во МГУ, 1981. С. 97–107.
3. Бетти Лу Ливер. Обучение всего класса. М: Новая школа, 1995. 48 с.
4. Башмаков М. И., Резник Н. А. Развитие визуального мышления на уроках математики // Математика в школе. 1991. № 1. С. 4–8.
5. Владимирский Б. М. Компьютерные учебники: анализ конструкции и психофизиологические требования информатики // Компьютерные инструменты в образовании. 2000. № 1. С. 3–8
6. Гильберт Д., Конн-Фоссен С. Наглядная геометрия / Пер. с нем. С. А. Коменского. 3-е изд. М.: Наука, 1981. 44 с.
7. Далингер В. А. Геометрия помогает алгебре // Математика в школе. 1996. №4. 6с.
8. Далингер В. А. Теоретические основы когнитивно-визуального подхода к обучению математике: монография. Омск: Изд-во, ОмГПУ, 2006. 144 с.
9. Далингер В. А. Формирование визуального мышления у учащихся в процессе обучения математике. Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. 157 с.
10. Иден М. Другие задачи распознавания образов и некоторые обобщения // Распознавание образов. Исследование живых и автоматических распознавающих систем / Пер. с анг. Л. И. Титомира; Пред. к русск. изд. И. Л. Пинскера. М: Мир, 1970. С. 246–281.
11. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. М.: Просвещение, 1968. 432 с.
12. Ланг А. П. О понятии наглядности и ее роли в процессе познания и обучения. Таллин, 1967. 83 с.
13. Мордкович А. Г. Методические проблемы изучения элементов математического анализа в общеобразовательной школе // Математика в школе, 2002. № 9. С. 2–12.
14. Подготовка учителя математики: Инновационные подходы: Учеб. пособие / Под. ред. проф. В. Д. Шадрикова. М.: Гардарики, 2002. 383 с.
15. Резник Н. А. Методические основы обучения математике в средней школе с использованием. средств развития визуального мышления: Дис. на соиск. уч. степ, докт. пед. наук. -Мурманск, 1997.
16. Резник Н. А. Технология визуального мышления / Сб. Информационная среда обучения, автор-составитель М. И. Башмаков. СПб.: Свет, 1997. С. 68–83.
17. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М.: ТЦ Сфера, 2003. 288 с.
18. Шиянова Е. Б. Индивидуальные различия в образном мышлении школьников при усвоении алгебры // Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / Под. ред. И. С. Якиманской; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Академии пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. С. 95–112.

Об авторе

Далингер В.А. – заведующий кафедрой теории и методики обучения математике Омского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор, dalinger@omgpu.ru .

УДК 37.012.2

ИСТОРИЯ ДУХОВНО-ПЕВЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВЛАДИМИРЕ: ДИАЛОГ ПРОВИНЦИИ И СТОЛИЦЫ

С.И. Дорошенко

Статья посвящена проблеме исследования истории духовно-певческого образования в провинции. Сопоставляются пути развития истории музыкального образования в столице и в провинции. Рассматривается путь духовно-певческого образования во Владимире с X века до наших дней.
Ключевые слова: *столица, провинция, духовно-певческое образование, музыкальное образование.*

История духовно-певческого образования во Владимирской епархии интересна с точки зрения соотношения «столичности» и «провинциальности» музыкального образования: неформальных характеристик, которые, тем не менее, очень часто являются решающими для оценки процесса, результатов, перспектив этого образования. Владимир – древняя столица России. В этом качестве он является предшественником Москвы. В частности, поэтому владимирское краеведение обладает очень значительным потенциалом «соотнесенности» со столичной историей, а на некоторых этапах идентифицируется с ней. Потеряв статус столицы (что, разумеется, является не одномоментным актом), наш город на протяжении всей своей дальнейшей, уже провинциальной, истории сохранил не только архитектурное ядро, свидетельствующее о славном прошлом, но и ощущение, содержание, эталоны столичности, как минимум, в культурной, в том числе музыкальной, жизни. Наиболее полно в историческом разрезе указанный ракурс прослеживается в духовно-певческом образовании, ибо оно сопутствовало становлению Владимира как церковного и административного центра Древней Руси, вместе с городом переживало периоды упадка и подъема. Светское же музыкальное образование можно серьезно рассматривать только по отношению к тем периодам, когда Владимир был уже глубокой провинцией.

Духовно-певческое образование в нашей епархии, то есть в самом Владимире, в Муроме, в других районах области (сейчас границы епархии совпадают с границами области) на предмет соотнесенности «столичного» и «провинциального» начала специально не исследовалось. Вопрос об организации духовно-певческого образования затрагивался в газете «Владимирские епархиальные ведомости», основанной уже во второй половине XIX века святителем Феофаном, который был епископом на Владимирской кафедре, а затем поселился в Вышенской пустыни и ушел в затвор. «Владимирские епархиальные ведомости» выполняли в основном, как и полагается газете, функцию хроники, освещения современных событий. Материалов, посвященных истории, в них фактически не содержится. Владимирским историком М.В. Косаткиным был написан историко-мемуарный очерк «Владимирский архиерейский хор и его деятели». В этом труде проблемы певческого образования затрагиваются лишь попутно. Оно предстает явлением ситуативным, сильно зависящим от конкретных личностей и обстоятельств. Отсутствуют документы, свидетельствующие о подготовке певчих в храмах, о содержании и методах обучения пению в духовной семинарии, в епархиальном училище. Тем не менее, процесс духовно-певческого образования во Владимире, один из самых длительных, а потому представительных в русской истории, до некоторой степени может быть реконструирован и рассмотрен в соотношении со всем имеющимся историко-педагогическим знанием в этой области.

О возникновении церковного пения во Владимирском крае можно говорить уже по отношению к годам крещения Руси. Именно с крещением Руси и с деятельностью князя Владимира Крестителя связывается возникновение поселения Владимир. В 990-992 годах, согласно данным Никоновой летописи, князь Владимир прибыл во Владимиро-Суздальскую землю и крестил ее жителей. С ним были два епископа. Первой церковью, воздвигнутой во Владимире, летопись называет деревянный храм, освященный во имя Пресвятой Богородицы. В этом храме зазвучали первые церковные песнопения. Исполнителем их был, вероятно, прибывший из Киева вместе с духовенством для храма неизвестный доместик – учитель пения и регент – из школы доместиков, созданной в Киеве великим князем Владимиром при Десятинной церкви, являвшейся тогда центром певческого искусства на Руси. По отношению к этому периоду чрезвычайно трудно говорить о «столичности» и «провинциальности» (даже в самом обобщенном смысле), так как поселения (города и посады) были обособленными и достаточно самостоятельными. Если преодолеть некий внутренний эстетический протест, то центры духовно-певческого образования этого периода скорее можно назвать современным словом «регионы», которое подчеркивает смысл внутренней целостности, обособленности и диалога не со столицей а другими, равными друг другу, регионами. Об этом, первом этапе развития духовного пения (и лишь гипотетически – образования) нам фактически ничего не известно.

Следующий этап развития церковного пения и образования во Владимире связан с возвышением нашего города и постепенным «взращиванием» в нем столичного начала. В 1158 году великий князь Александр Боголюбский на месте сгоревшей деревянной церкви заложил храм во имя Успения Пресвятой Богородицы. Завершилось строительство в 1160 году. В том же году Андрей Боголюбский пригласил из Киева регента доместика Луку. Лука получил образование в школе доместиков у греков и, таким образом, был непосредственным носителем греческой церковно-певческой и образовательной традиции. Такое непосредственное представительство византийской базы во владимирском духовно-певческом образовании свидетельствует о достаточно явной представленности столичных амбиций если не у самого доместика, то у князя – покровителя церковного искусства. Лука был одним из тех древнерусских педагогов, которые «из первых рук» внедряли целевые установки, содержание и методы греческого образования на Руси. Поскольку Лука был приглашен из Киева, то можно с высокой долей вероятности предположить, что он был хорошо знаком с позицией Епископата и братии Киево-печерского монастыря, киевской аристократии той поры, которые «стремились к освоению византийского пения во всей его полноте, до напевов и приемов музыкальной звукоподачи включительно, хотя бы то было в ущерб смыслу исполняемых произведений» [3,с. 65]. Вместе с тем, столь же вероятно предположение о достаточной самостоятельности в деле организации церковного пения со стороны доместика Луки, человека, согласившегося на переезд в очень далекую владимирскую землю. Исследователь богослужебного пения В.И. Мартынов пишет, что выражение летописи «Луцина чадь» дает основания предполагать активную педагогическую деятельность Луки, обучившего множество учеников-певчих [2, с.87]. По отношению к рассматриваемому периоду необходимо подчеркнуть, как это и делает В.И. Мартынов, что эти ученики были русскими (а не греками). Поскольку Лука осуществлял свою деятельность во Владимире, естественно предположить, что он учил певчих, родившихся и живших на владимирской земле. Помимо эстетического значения преобразований доместика Луки, в процессе своей педагогической деятельности приближавшего греческие напевы к русской мелодической традиции, в этих преобразованиях можно видеть и смысл национально-культурной идентификации, возвышения национального сознания в качестве государственного. Это направление духовно-певческого образования явно соответствовало замыслам святого благоверного князя Андрея, основавшего северную столицу Руси.

Великий князь Андрей Боголюбский по свидетельству современников конкурировал с Киевом в художественной сфере в целом и в духовно-певческой в частности. Следовательно, велика вероятность того, что Лука по поручению князя создал во Владимире не только хор, но и свою певческую школу до некоторой степени «в противовес» Киевской. Таким образом, в этот исторический момент мы видим столкновение двух столичных линий, оппозицию старой и новой столиц в содержании и организации духовно-певческого образования. Конкретными датами по поводу возникновения хора и певческой школы во Владимире историки не располагают. Эти события привязывают к 1160 году – году завершения строительства Успенского собора.

Созданная Лукой певческая школа поставляла регентов и певцов для многочисленных храмов и монастырей. Традиционно считается, что Владимирское пение того времени отличалось простотой мелодии и приближалось к псалмодии, то есть к чтению нараспев. Напевы исполнялись в ровном, спокойном, размеренном движении. На основании византийских напевов доместик составлял свои изводы под влиянием русских певческих традиций. Обучение состояло в заучивании этих изводов на слух и в выстраивании наиболее совершенного унисона. Однако по отношению к этим, почти не гипотетичным, сведениям, необходимо добавить менее защищенное фактами, но вероятное предположение о том, что певческое образование во Владимире XII века отличалось от образования в других епархиях в пользу освоения большего мелодического многообразия, связанного с негласовым пением.

В период X-XIV вв. основным уставом, принятым по всей Руси, был Студийский монастырский устав. Для совершения архиерейских служб в кафедральных соборах был принят (еще в Киевской Руси) Типик Великой Церкви. В богослужебной практике, отразившейся в древнерусским письменных книжных источниках, Студийское монастырское богослужение иногда адаптировалось для архиерейского кафедрального богослужения введением элементов чинопоследований из Типикона Великой Церкви. «Типик Великой Церкви предусматривает господство пения над чтением» [4, с.65]. Особенно важное для сферы духовно-певческого образования то, что службы, организованные таким образом, включали негласовое пение псалмов и библейских песен (и в целом явление «песенных последований» выражает стремление к большей музыкальности богослужения). Поскольку для Владимира как для новой столицы Древней Руси, несомненно, было характерно стремление к большей торжественности архиерейских служб (здесь надо сказать о том, что уже Андрей Боголюбский сделал попытку учредить во Владимире самостоятельную митрополию, не зависимую от Киева, но не до-

бился поддержки Константинопольского патриарха), то возможно, что элементы пространного, мелизматического пения включались в богослужение и были предметом изучения.

До сих пор мы говорили о «профессиональной» линии развития церковного пения и образования во Владимире, об основании одной из ведущих певческих школ Руси – школы доместика Луки. Но необходимо указать и на то, что участие в церковном гласовом пении принимали простые прихожане.

Для упорядочения процесса церковного пения с целью поддержания благолепия службы собор епископов, состоявшийся во Владимире в 1274 году, постановил, чтобы пение и чтение отправлялось исключительно лицами, получившими на то благословение и посвящение от архиерея. «По указанию Кормчей, посвященный мог читать и петь на амвоне не иначе, как в малых белых ризицах» [2, с.87]. В этот исторический период Владимир фактически (а с 1299 года и юридически) являлся духовной столицей Руси, сперва местом жительства, а потом и центром официального правления митрополита. Это делает еще более понятными «дисциплинарные меры», применяемые по отношению к организации службы. С педагогических же позиций факт запрета для мирян на восхождение на амвон и участие в пении надо оценить как несомненное свидетельство «стремления широких масс» к этому участию, а значит, о наличии у прихожан слухового опыта, мотивации, знаний для того, чтобы претендовать на участие в церковном пении.

Особенностью духовно-певческого домонгольского периода – времени расцвета церковного пения и духовно-певческого образования во Владимире и Суздале – была ориентация на палеовизантийскую нотацию, не знавшую интервального принципа. Учитель-доместик не оперировал отдельными точками-звуками, а непосредственно направлял и мыслил сам процесс. Динамический звукоряд богослужебного пения, «звукоряд строки» содержал в себе имманентную процессуальность, «ибо под строкой подразумевалось некое «дление», произнесение какого-либо текста на одном звуковысотном уровне» [2, с.120]. Сам этот уровень зависел от обстоятельств исполнения, его значение менялось при переходе от одного гласа к другому; выражаясь современным музыковедческим языком, он был не абсолютным, а относительным. Доместик в процессе обучения певчих передавал им саму сущность интонирования, чему способствовала и терминология, связанная со способом исполнения. Такие «термины», как «ступити», «поиграти», «подернути», «гаркнути», «покудрити», «вывертити», помимо своего языкового богатства поражают ярко выраженной педагогичностью. И в первых церковно-певческих книгах присутствует соответствующее этому явлению смешение собственно музыкальных, исполнительских и педагогических сведений и рекомендаций. Однако по отношению к затронутому нами периоду можно предполагать, что обучение церковному пению во Владимире происходило целиком в рамках устной традиции.

Возвышение Москвы и потеря Владимиром статуса столицы отразилось на его политической жизни. Однако значение Владимира как духовного центра сохранялось на протяжении долгого времени (думается, можно утверждать, что сохраняется и до сих пор), так как эта позиция поддерживалась статусом и, главное, святынями кафедрального Успенского собора и всей Владимирской земли. Со второй трети XIV века певческое образование во Владимире в большей степени ориентировано на диалог не столько со столицей, сколько с другими русскими певческими школами.

Появление в XV веке певческих азбук, безусловно, изменило процесс духовно-певческого образования во Владимире. На развитие духовно-певческой образовательной традиции влияло духовное, социальное, культурное общение между различными епархиями. Известно, что в XVI веке настоятелем Владимирского Богородице-Рождественского монастыря был архимандрит Исаия (в миру Иван Лукаш). По образованию он был церковным певцом, одним из лучших выпускников Новгородской певческой школы. О годах учебы архимандрита Исаии мы знаем лишь то, что его учителем был Стефан Голыш, который «ходил по градам и учил Усольскую страну и у Строгановых учил Ивана по прозвищу Лукошко, а в иноцех был Исаия, и мастер его Стефан Голыш много знаменного пения роспел» [2,с. 169]. Как видим, имя владимирского церковного деятеля специально упомянуто в летописи. Значит, он был не рядовым, а лучшим учеником своего выдающегося педагога-роспевщика. Сам же Стефан Голыш получил образование в певческой школе Саввы Рогова, основателя певческой школы в Новгороде. Имя Саввы Рогова – одно из немногих имен русских певчих-педагогов, оставшихся в целом безымянной истории культуры Древней Руси. Деятельность во Владимире архимандрита Исаии оказала существенное влияние на культуру церковного пения и на содержание духовно-певческого образования.

Как видим, явление «столичности» или «центра» духовно-певческого образования не напрямую совпадает с фактом политической столичности. Новгородская школа предстает на данный период наиболее значимым центром духовно-певческого образования. И даже если рассмотреть оппозиции к этому утверждению, то окажется, что диалог идет не между московской и владимирской (либо какой-либо другой) линией, а между крупными духовно-культурными центрами, которые предстают

равными Москве, а иногда и «первыми среди равных».

Так, для указанного периода указание на преемственность традиций новгородской певческой школы выглядит «знаком качества», гарантией высокого уровня певческой и педагогической культуры. Такое же благотворное влияние оказывали на нашу певческую школу епископы и митрополиты, выходцы из Киево-Печерской лавры, хранившие лаврские напевы и насаждавшие их.

Следующий период в развитии духовно-певческого образования связан с систематизацией процесса подготовки духовенства на Владимирской земле. В 1750 году произошло открытие Владимирской духовной семинарии. Одновременно (при семинарии) было создано мужское духовное училище. Возглавил Владимирскую семинарию уроженец Чернигова архимандрит Павел (Томиловский), педагогами также стали выпускники южнорусских духовных школ (иеродиакон Гедеон, мирянин Илья Васильев) [5,с. 3]. Поскольку церковное пение является неотъемлемым элементом подготовки священнослужителей, можно предполагать, что с этого периода началось систематическое обучение пению в рамках духовного учебного заведения. Очевидно также, что на содержание и методы певческого образования в этот момент оказывала влияние южнорусская школа церковного пения. Создание мужского духовного училища при семинарии также было очень важным делом – это была школа подготовки певцов и регентов для всех храмов города и епархии. В это время хоры становятся более многочисленными, вводится партесное пение. Духовно-певческое образование начинает сближаться со светским музыкальным образованием, в определенной степени теряя свои духовные смыслы.

По отношению к периоду второй половины XIX – всего XX веков, то есть ко всему дальнейшему тексту статьи, мы вынуждены ссылаться рукописные материалы [1]. Из них становятся известными в основном имена и некоторые факты жизни владимирских педагогов, руководивших процессом духовно-певческого образования. Так, в середине XIX века возглавил Владимирскую духовно-певческую школу (под школой мы понимаем здесь не учебное заведение, а широкое направление педагогической и исполнительской деятельности, имеющее единые духовные и эстетические ориентиры, содержание, методы) Иван Васильевич Благонравов. И.В. Благонравов происходил из священнической семьи. Он родился в 1820 году, в 1831 году во Владимирское духовное училище, где сразу были замечены его певческие способности. Первоначальное певческое образование Иван Васильевич получил во Владимире, пел в церковном хоре (современники вспоминали, что у него был прекрасный альт, перешедший затем в тенор). После духовного училища Иван Васильевич закончил Петербургскую школу регентов при Придворной Певческой капелле. Известно, что он был солистом капеллы.

Рассматриваемый период развития духовно-певческого образования презентует уже совершенно очевидную и привычную для нас линию приоритета столичного (в том период Петербургского) образования над провинциальным. Наиболее способные учащиеся отправлялись в столицу, и либо оставались там, либо возвращались и вносили в организацию провинциального образования элементы столичного уровня и содержания. Когда весной 1847 года Иван Васильевич Благонравов стал регентом архиерейского хора во Владимире, можно было смело утверждать, что владимирскую певческую школу возглавил человек отнюдь не провинциального уровня: регент со столичным образованием, певец, признанный и оцененный в Петербурге, прекрасный организатор, человек большой воли и энергии, обладавший безупречным художественным вкусом. Хор Благонравова стал активно участвовать в различных церковных и светских торжествах, в музыкально-просветительской деятельности. В этом мы видим также проявление столичной линии развития духовного пения, связанной со сближением этого пения со светским, с включением церковных хоров в концертную деятельность. Так, архиерейский хор пел не только при освящении Дмитриевского собора после реставрации в 1847 году (фактически сразу после назначения И.В. Благонравова регентом), но и при освящении памятника Петру I на Плещееве-озере в 1852 году, памятника князю Пожарскому в Суздале (1852 год), освящении вполне светских объектов городской инфраструктуры: торговых рядов (1854 год), железнодорожного вокзала (1861 год). Безусловно, обозначенное нами движение на сближение духовно-певческого и светского музыкального образования можно оценивать по-разному: с позиций христианской аскетики его вряд ли можно одобрить, а с позиций развития просветительской деятельности оно предстает явным благом. Иван Васильевич Благонравов положил начало публичным духовных концертам, осуществляя, таким образом, духовно-просветительскую деятельность во Владимире. На протяжении многих лет И.В. Благонравов, даже уже будучи с 1870 года протоиереем и ключарем Успенского Собора, вел пение во Владимирской духовной семинарии. Несомненно, этот период развития духовно-певческого образования весьма показателен с позиций диалога столицы и провинции, да и без этого диалога значим для истории Владимира.

К концу XIX века во Владимире особенно остро встала проблема нехватки регентов и учителей пения. В 1883 году при Братстве Александра Невского было организовано училище церковного

пения, руководил которым регент архиерейского хора А.Е. Ставровский. Именно он разработал учебный план училища, вел основные музыкальные дисциплины. Ученики училища пения готовились быть руководителями хоров и учителями пения в народных училищах и с этой целью обучались, кроме пения, теории музыки, литургике, дирижированию и игре на скрипке. Преподавателями были, кроме А.Е. Ставровского, П.В. Ильинский, преподаватели духовного училища А.Е. Акантин и В.Т. Георгиевский, монах Богородице-Рождественского монастыря Виталий. Образование было бесплатным. В течение двухлетнего курса ученики изучали теорию музыки и пения, правила управления хором, практику употребления церковных книг, обучались игре на скрипке. Кроме этого, ученикам преподавались правила чтения богослужебных книг, а по праздникам они участвовали в богослужении. Все десять учеников первого выпуска получили хорошие места регентов и учителей пения в школах. Училище выпускало незначительное число учеников (не более 15 человек одновременно) и не могло удовлетворить потребности в псаломщиках по Владимирской губернии. В связи с этим в 1887 году при братском училище пения были учреждены курсы церковного пения для будущих псаломщиков. Вначале эти курсы были трехмесячные, так что в течение года проводилось два выпуска учеников. Но опыт показал, что срок для обучения недостаточен, поэтому Совет братства в 1890 году решил увеличить обучение на курсах до 8 месяцев. Просуществовало это училище до 1918 года.

Видную роль в развитии духовно-певческого образования в нашем городе сыграл сын А.Е. Ставровского, Петр Алексеевич Ставровский. Он помогал отцу в руководстве хором, преподавал в семинарии, основал во Владимире музыкальную школу. П.А. Ставровский – один из первых владимирских музыкантов, своей судьбой осуществивших связь, диалог Владимира и столицы. Получив образование в Московской консерватории, он стремился внедрить в родном городе традиции академической, консерваторской музыкальной светской культуры. Под его влиянием архиерейский хор усилил свою просветительскую деятельность, в его репертуар были включены произведения зарубежных композиторов. Учебный процесс созданной П.А. Ставровским музыкальной школы в первые годы ее существования непосредственно курировался профессорами Московской консерватории, которых Петр Алексеевич приглашал для помощи и консультаций. В 1921 году П.А. Ставровский был приглашен хормейстером в Большой театр. Некоторое время он продолжал творческие связи с родным городом, работал в Харькове, в Нижнем Новгороде. В дальнейшем его судьба сложилась трагически. В 1937 году он был расстрелян по ложному обвинению.

На рубеже XIX – XX веков видным деятелем в сфере духовно-певческого образования во Владимире был Алексей Иванович Остроумов – ближайший друг и непосредственный помощник Ставровского. Он окончил Владимирское духовное училище и духовную семинарию. Многие годы он пел в хоре А.Е. Ставровского. По окончании семинарии А.И. Остроумов несколько лет управлял соборным хором г. Иваново, а потом возвратился в родной город. Его педагогическая деятельность была многогранной: он более 20 лет был помощником регента Архиерейского хора, преподавал церковное пение в мужском духовном училище. Показательно, что А.И. Остроумов всю жизни занимался музыкально-педагогической деятельностью, имея за плечами лишь духовное (не специально певческое) образование. Этот факт – косвенное свидетельство высокого уровня преподавания пения в духовном училище и семинарии города Владимира.

Имя Алексея Ивановича особенно важно для нас еще и потому, что именно он, будучи прекрасным учителем хорового пения и дирижирования, вел занятия в Богородице-Рождественском соборе с малыми певчими (с детьми). Он разучивал с ними церковные песнопения, проявляя необыкновенное терпение, доброту и скромность. Многочисленные репетиции хора лежали именно на нем. Алексей Иванович управлял частью хора за ранними литургиями в Дмитриевском соборе.

А.И. Остроумов был, согласно официальному своему статусу и социальному положению, человеком светским. Он не имел духовного сана и не принимал монашества. Однако жизнь его представляет образец истинно православного терпения, смирения и аскетизма. Он не имел семьи, одиноко проживал в келлии Рождественского монастыря. Духовное пение было его радостью и смыслом жизни. Всего на пятидесятом году, 10 июня 1910 года А.И. Остроумов умер от воспаления мозга.

Жизнь А.И. Остроумова не только по своей внешней канве, но и в более высоком, нравственном смысле воплощает для нас представление о провинциальном педагоге-музыканте, чуждом амбициозности, конкурентной борьбы, столь характерных для музыкальной жизни не только сегодня, но уже и в его время.

В 20-е годы XX века дело духовно-певческого образования во Владимире возглавил еще один ученик А.Е. Ставровского Василий Александрович Зорин. При нехватке малых певчих он первым создал смешанный хор с участием женских голосов (до этого архиерейский хор всегда был мужским). В период закрытия собора Василий Александрович стремился сохранить хор, переходя с ним из одно-

го храма в другой, пока это было возможно. В этот тяжелый период очаги церковно-певческой культуры сохранялись лишь в Москве. Складывалась довольно парадоксальная ситуация: общая духовная атмосфера в провинции была несколько свободнее, чем в столицах. Многие видные деятели культуры перебирались в провинциальные города. В подтверждение мысли о некоторой свободе провинциального существования можно сказать о том, что во Владимире в послереволюционные годы, видимо, довольно терпимо относились к деятелям церковно-певческого искусства, привлекая их к деятельности в сфере светской музыкальной педагогики. Правда, эту терпимость легко понять: фактически все образованные и талантливые музыканты того времени имели прямое отношение к церкви и к духовной музыке (примеров во Владимире довольно много: помимо обоих Ставровских, это С.И. Федоров, директор музыкальной школы в 1924-29 гг., выпускник Московского Синодального училища, Н.А. Гиляревская, вдова священника отца Димитрия Гиляревского, учительница музыки всех владимирских средних школ в 20-30-е годы). Но официальное духовное (и церковно-певческое) образование оказывалось преимущественно столичным. Так, занятия во Владимирской духовной семинарии были прекращены в апреле 1918 года. Семинарию и другие духовные школы начали преобразовывать в светские школы. Во Владимире музыкантов, вышедших из церковных кругов, было большинство. Но они были привлечены к светской сфере музыкального образования. В.А. Зорин, не мысля себя без церковного пения, переехал в Москву, создал хор там и получил широкую известность среди духовно-певческих кругов столицы. Во Владимир Василий Александрович не вернулся; он умер в Москве.

Поскольку с 1918 года учебные заведения Владимира не могли осуществлять духовно-певческого образования, по отношению почти ко всей истории XX века можно говорить лишь о преемственности традиций церковно-певческого искусства внутри самих хоровых коллективов.

После отъезда В.А. Зорина управление хором принял на себя Василий Сергеевич Калинин. Деятельность Василия Сергеевича доказывает незаурядность его музыкально-педагогического дарования. Он создавал хоры буквально из любых групп людей, «не спрашивая» ни музыкальных способностей, ни, тем более, музыкального образования. Если его предшественники в XIX веке имели очевидную возможность отбирать участников архиерейского хора (на этот хор работала вся епархия), то Василий Сергеевич набирал хористов и обучал их по принципу «вопреки». Начав свою регентскую деятельность в начале XX века, он сначала создал хор в Михайловской церкви на Студеной горе. Затем, работая с воспитанницами женского Александрийского приюта, находившегося напротив Николокремлевской церкви, он превратил весь состав этого приюта в стройно поющий хор. Этот хор 2-3 года пел в Борисоглебской церкви, привлекая туда множество любителей пения. В 1912-13 годах Василий Сергеевич создал смешанный хор, певший в Пятницкой церкви. К моменту «революционных преобразований» В.С. Калинин был уже регентом архиерейского хора Успенского собора. Одновременно он, как и его предшественники, активно участвовал в светской музыкально-просветительской и музыкально-образовательной деятельности. Так, в 1918 году Василий Сергеевич был назначен заведующим Народной консерваторией. В 20-30-е годы В.С. Калинин руководил светскими хорами, исполнявшими народную музыку: Успенский собор был закрыт. Когда главный храм нашей епархии в 1944 году вновь открылся, Василий Сергеевич снова собрал Архиерейский хор и, несмотря на громадные трудности, добился достаточно высокого исполнительского уровня. К сожалению, из-за болезни уже пожилой регент вынужден был оставить свою деятельность и перебраться к детям в Москву (там он вскоре и скончался). Его сменил Дмитрий Иванович Акциденский, певший в церковном хоре с детских лет.

На протяжении длительного времени Москва, Троице-Сергиева Лавра, сосредоточивали в себе все образовательные традиции церковного пения. В контексте нашего исследования это замкнутое существования не описывается в рамках категорий «столичности» или «провинциальности», поскольку они существуют лишь по отношению друг к другу. Педагогическая традиция церковного пения снова до некоторой степени трансформировалась в устную форму. Источниками исследования для этого периода предстают только устные свидетельства регентов и певчих, участвовавших в церковной жизни второй половины XX века.

Только с 90-х годов прошлого века духовные школы начали возрождаться. В настоящее время церковное пение преподается во Владимирской Свято-Феофановской духовной семинарии, в епархиальном женском училище, непосредственно в храмах. На этой ниве работают регент В.С. Дьяченко (у нее, одной из немногих регентов нашей епархии, базовое образование – церковно-певческое), отец Стахий Нецветаев, выпускник Одесской консерватории, отец Валерий Дубовик, выпускник Музыкально-педагогического института им. Гнесиных, отец Иосиф Деркач и другие педагоги-музыканты. Многие регенты, руководители хоров во Владимире – выпускники Владимирского музыкального училища, музыкально-педагогического факультета ВГГУ. Возрождение традиций церковного пения, включение в этот процесс музыкантов со столичным образованием снова создает диалоговое поле

взаимодействия Владимирской певческой школы с Москвой и с другими регионами России.

The paper deals with the problems of development of chanting education in provinces and the comparative analysis of two ways of development of music education in the Russian capitals and in provinces (Vladimir). The author pays attention to the way of chanting education in Vladimir from the X century to our days.
The key words: *capital, provinces, chanting education, music education.*

Список литературы

1. *Косаткин М.В.* Владимирский архиерейский хор и его деятели. Владимир, 1950. Рукопись. Из материалов личного архива регента Богородице-Рождественского монастыря г. Владимира В.С. Дьяченко

2. *Мартынов В.И.* История богослужебного пения: Учебное пособие. М.: РИО Федеральных архивов; Русские огни, 1994. 240 с.

3. *Николаева Е.*В. История музыкального образования: Древняя Русь: Конец X – середина XVII столетия. М.: ВЛАДОС, 2003. 208 с.

4. *Пожидаева Г.* Историко-литургические предпосылки пространного пения в Московской Руси // Церковное пение в историко-литургическом контексте: Восток – Русь – Запад. Гимнология. Выпуск 3. Сост. И. Лозовая. Редактор О. Живаева. М.: Прогресс-Традиция, 2003. с.108-126.

5. *Протоиерей Георгий Горбачук.* Очерк истории Владимирской духовной семинарии (1750-2010). Владимир: ООО «Транзит-Икс», 2010. 22 с.

Об авторе

Дорошенко С.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Владимирского государственного гуманитарного университета, cvedor@mail.ru

УДК – 378.14:44/46

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ж.П. Лазарева

В статье рассматриваются вопросы формирования коммуникативной толерантности студентов средствами арт-технологий, в частности, театрализации в процессе изучения иностранного языка. В статье представлен анализ методов арт-технологий, выделены предметные и коммуникативно-педагогические условия их применения, дана характеристика их принципов. Описана методика театрализации, ориентированная не только на формирование знаний и умений у обучаемых, но и на самореализацию личности студентов
Ключевые слова: *коммуникативная толерантность, арт-технологии, театрализация, иностранный язык.*

Модернизация системы образования в России поставила теоретиков и практиков в области преподавания иностранных языков перед необходимостью пересмотреть традиционные взгляды на обучение иноязычной речевой деятельности.

Условия жизни в информационном обществе определяют, что ведущими идеями организации современного учебного процесса являются субъекто - субъектные отношения, диалог как основа построения учебного процесса. Коммуникативное пространство, в котором реализует себя языковая личность, носит динамичный характер: состав его важнейших элементов, характер взаимоотношений между ними постоянно изменяются. Перед современной высшей педагогической школой стоит задача не только изменения содержания образования и введение новых курсов, но и отказа от устаревших приёмов коммуникативного поведения[1].

Это предполагает решение ряда частных задач, среди которых:

- формирование и развитие коммуникативной толерантности языковой личности с учётом её сложной культуры;
- учёт при определении целей обучения интересов и устремлений личности;
- ориентация системы подготовки на реальные цели и условия коммуникативной деятельности;
- создание в процессе обучения позитивной эмоциональной среды.

Средством решения поставленных задач выступают арт-технологии, представленные как процесс оптимизации обучения, заключающийся в формировании гармонизирующего диалога, создании условий для активной интеллектуальной и познавательной деятельности, в которой реализуются интересы личности обучающего, повышается уровень его коммуникативной толерантности.

Многозначность понятия « коммуникативная толерантность» делает его довольно абстрактным и общим, малодоступным для строго научного исследования, а также для разработки педагогических методик по формированию толерантного сознания. Особую важность приобретает психологическое понимание толерантности. Один из наименее исследованных аспектов толерантности – индивидуально-личностный. Хотя индивидуальная психология толерантности может играть интегрирующую роль в отношении общей психологии толерантности.

Толерантность находит свое выражение в двух основных сферах: на психологическом уровне - как внутренняя установка и отношение личности и коллектива и на деятельностном уровне - как действие или осуществляемая через закон и традицию общественная норма поведения. Как установка, толерантность должна носить характер добровольного индивидуального выбора: она не навязывается, а приобретается через воспитание, информацию и личный жизненный опыт. Как действие - это активная позиция самоограничения и намеренного невмешательства, это добровольное согласие на взаимную терпимость разных и противостоящих в несогласии субъектов. Коммуникативная (межличностная) толерантность, проявляющаяся индивидом в процессе его отношений к окружающим его людям, является не только частной разновидностью толерантности, но и базой, эмпирической основой формирования всех видов толерантности.

Категория «коммуникативная толерантность» не получила глубокого научного осмысления. С другой стороны, в психолого-педагогической литературе имеются методологические, теоретические и технологические предпосылки разработки данной проблемы. Это, прежде всего, идеи и подходы «Гуманистической педагогики» Ш.А. Амонашвили, М.А. Данилова, М. Монтесори, В.А. Сухомлинского; «Педагогики сотрудничества» О.С. Газмана, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, И.П. Иванова, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, Д.Б. Эльконина; «Педагогики ненасилия» А.Г. Козлова, В.Г. Маралова, В.А. Ситарова и других, где коммуникативность рассматривается в широком контексте как установление и развитие контакта между людьми, в процессе которого происходит обмен мыслями, чувствами, действиями, образцами поведения.

Мы исходим из понимания коммуникативной толерантности как интегрального нравственного качества, преломляющего в себе диалектическое единство категорий свободы и необходимости, отражающего основную направленность нравственного развития личности. В связи с этим правомерной представляется характеристика коммуникативной толерантности как своеобразного ядра интеллектуально-эмоциональной структуры личности, включающего в себя самосознание, убеждение человека, элементы психологической структуры личности и способствующего соблюдению нравственных норм в обществе.

Постоянное развитие коммуникативной толерантности возможно только на такой психологической базе, которая характеризуется богатством потребностей и интересов личности, её направленностью на всё более полную самореализацию в труде, познании, общении; высоким уровнем развития интеллектуальных способностей, открытостью по отношению ко всему новому, многомерным, гибким, критическим мышлением, уровнем развития его психофизических возможностей.

Одним из способов формирования коммуникативной толерантности является организация учебного процесса средствами арт-технологии, включающей решение проблемных ситуаций, творческих задач, внесение в учебный процесс игровых ситуаций и театрализации, ориентированных на обучение приёмам коммуникативного поведения в условиях реального педагогического дискуса. Эвристическая направленность обучения обеспечивается и увеличением поисково-творческих заданий в процессе обучения, и созданием психологической атмосферы сотрудничества, и наличием творческих ситуаций для самореализации личности [2].

Арт – технологии как средство формирования коммуникативной толерантности в процессе обучения иностранному языку получают признание как среди студентов, так и среди преподавателей. Ведь иностранный язык, как образовательный предмет, особенно приемлет интерактивные формы обучения, потому что, обучая иностранному языку, обучают коммуникации во всех возможных видах и на всех возможных уровнях. Это позволяет формировать культуру общения, диалоговую культуру. Коммуникация предполагает постоянную обратную связь, реакцию собеседника, переосмысление.

В настоящее время приоритет отдается коммуникативности, интерактивности, аутентичности общения, изучению языка в культурном контексте, автономности и гуманизации обучения. Чтобы научить общению на иностранном языке, нужно создать реальные, настоящие жизненные ситуации (т.е. то, что называется принципом аутентичности общения), которые будут стимулировать изучение материала и вырабатывать адекватное поведение, в основе которого О.Б. Скрябина и выделяет коммуникативную толерантность. Она характеризует её как «устойчивое личностное состояние, определяющее особый тип взаимодействия индивида с другими людьми, характеризующийся наличием в сознании субъекта успешного личностно значимого образца коммуникативного поведения и доми-

нантной направленностью на его выполнение».

Феномен арт-технологий в вузе правомерно охарактеризовать как целостную систему взаимосвязанных компонентов инновационной модели образования, ценностно-ориентационная направленность которой проявляется в профессиональном и личностном росте обучаемых, в формировании у студентов коммуникативной толерантности в процессе изучения, в частности, иностранного языка.

Арт-технологии, в частности, театрализация предоставляют неоценимые возможности для воспитания коммуникативной толерантности при изучении иностранного языка, преподавание которого должно осуществляться в контексте решения коммуникативных задач в процессе межличностного общения на основе взаимодействия зарубежной и отечественной культуры и индивидуализации обучения, под которой подразумевается выявление индивидуальных (уникальных) особенностей обучаемых. Несмотря на богатый методический материал, разработанный в практике театральной педагогики, а также интересные и важные разработки в области использования опыта театральной педагогики в образовании, до настоящего времени практика подготовки будущих специалистов в этом направлении не получила системного характера.

К принципам применения арт-технологий в процессе обучения иностранному языку можно отнести следующие принципы: развития личности в деятельности, педагогического оптимизма, учёта индивидуальных и возрастных особенностей, моделирования жизненных ситуаций.

Рассмотрение основных аспектов арт-технологий позволяет раскрыть их педагогический потенциал на различных уровнях – целевом, содержательном и технологическом. Целевой уровень основывается на концептуальных гуманистических идеалах, ценностях, связанных с развитием творческой индивидуальности обучаемого. Содержательный уровень характеризуется наличием духовных особенностей театрального искусства, представляющих возможность самореализации в творческой деятельности, и направлен на формирование потребностей человека в самопознании. Технологический уровень способен гарантировать достижение результата и обеспечить гибкость, вариативность организации педагогического процесса.

Сочетание различных приёмов, техник, способов творческой деятельности, её спонтанный характер, определённая последовательность этапов, коммуникативно-компетентное поведение педагога, заключающееся в сознательной реализации педагогом принципов, приёмов, правил, функций, интегрированы в модели занятия. Модель занятия представляет собой форму, посредством которой может быть реализован педагогический потенциал арт-технологий. Все ситуации этой модели используются педагогом с целью воспитания тех качеств личности, которые способствуют развитию её творческой индивидуальности, а также, что немало важно, и формированию коммуникативной толерантности. Для успешности данного процесса необходимо выделить предметные и коммуникативно-педагогические условия применения арт-технологий.

В последнее время проблема использования методов театральной арт-технологии (основанной на драматизации) становится актуальной для теории и практики образования. Драматизация в обучении иностранному языку рассматривается как уникальный методический приём, который способствует не только формированию языковых и речевых навыков, но и более глубокому пониманию других предметных областей. Посредством драматизации обогащается и активизируется грамматический и лексический запас, осваивается новый грамматический и лексический материал посредством коммуникации, корректируется и автоматизируется произношение и интонация, формируется фонематический слух, повышается языковая компетенция, и как следствие, формирование более высокого уровня коммуникативной толерантности.

Один из самых «нетрадиционных» методов изучения иностранных языков - эмоционально-смысловой, наиболее распространёнными его разновидностями являются методы Китайгородской и Шехтера.

Обучение по методу Шехтера имеет направленность на развитие живой речи, что дает возможность каждому говорить так, как ему свойственно говорить в привычных жизненных обстоятельствах, говорить от себя, т. е. выражать свое личностное отношение к событиям, в которых он участвует, живет. Основной вид занятий — динамика событий в ходе вариантных этюдов (ролевые игры). Метод Китайгородской называется методом активизации резервных возможностей личности и коллектива, и основывается на идеях суггестопедии (погружения в ситуацию), гуманистической психологии и личностно-деятельностного подхода в обучении, в основе которого лежит общение, и именно оно рассматривается одновременно как цель и как средство обучения. Иноязычная коммуникация базируется на теории речевой деятельности. Коммуникативное обучение иностранному языку носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством "речевой деятельности", которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях "социального взаимодействия" общающихся людей. Участники общения пытаются решить реальные и воображаемые

задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка [4].

Театрализация - это такой вид арт-технологий, который строится с учетом принципов гуманизации, коммуникативности, индивидуализации, деятельностного и ценностного подходов, ориентированных не только на формирование знаний и умений у обучаемых, но и на самореализацию их личности. Важным принципом работы с театрализацией является безоценочная позиция преподавателя, полное принятие педагогической деятельности в педагогической практике, что, несомненно, способствует снятию напряжения, раскрытию внутреннего потенциала личности студента. Переживание положительных эмоций во время выполнения творческих заданий превращает общественное знание в личностное. Активное творческое слушание расширяет возможности взаимопонимания через вербальные и невербальные способы взаимодействия, использование которых позволит иметь более высокие качественные результаты образовательной деятельности.

При этом необходимо помнить, что использование элементов арт-технологий в педагогической практике налагает ответственность на преподавателя за умение работать в рамках своей профессиональной компетенции. Образовательная среда вуза должна быть ориентирована на формирование коммуникативной толерантности как у студентов, так и преподавателей. Именно поэтому, включение в процесс обучения специальных психологических знаний становится всё более актуальной проблемой и ведёт к реформированию образовательной системы, к частичной реформации педагогической доктрины в рамках общероссийской концепции модернизации образования[5].

Эффективность применения театральной арт-технологии в профессиональной подготовке будущего специалиста обусловлена тем, что, вектором интереса театра всегда были человеческие отношения, взаимодействие человека и мира. Именно их в первую очередь посредством игры исследует театр. В силу специфики своей профессии педагог постоянно находится во взаимодействии, как со студентами, так и с коллегами. Кроме этого в основе содержания его учебного предмета практически всегда лежит исследование взаимодействия. Профессия преподавателя имеет много общего с профессиями актера и режиссера. Публичность – специфика педагогической и актерской профессиональной ситуации.

Попытки педагогических и театральных процессов (С.В.Гиппиус, П.М.Ершов, А.И. Савостьянов и др.) проходили как адаптация театральных приёмов и методов к условиям педагогического процесса. В современных же условиях необходимо педагогический процесс адаптировать к успешным, эффективным, театральным технологиям, которые доказали свою эффективность и успешность. К таким технологиям в учебно-воспитательном процессе мы относим технологию ведения репетиций и технологию выпуска спектакля. Одним из аспектов технологии ведения репетиций, позволяющей говорить о её психологической эффективности, является предельная сближение психологической дистанции между преподавателем и студентом, которая достигается в моменты трансляции обучающего обучающему своего замысла и восприятия им ответного творческого потока. Во время организации таких взаимодействий взаимопонимание возникает практически с полуслова.

Факторами, позволяющие говорить о высокой эффективности технологии выпуска спектакля с точки зрения задач социокультурной трансляции являются, в частности, фактор успеха, неравенства и производственным фактор. Фактор успеха позволяет непосредственно влиять на сплочённость коллектива и создание рабочий атмосферы, атмосферы взаимопонимания и сотрудничества. Он способен заинтересованность всех участников в его успехе. Фактор неравенства непосредственно влияет на этический климат коллектива - взаимопомощь, взаимодействие и взаимную ответственность. Производственный фактор, под которым понимается необходимость закончить подготовку к определённому сроку, позволяет контролировать эффективность и успешность происхождение всех этапов подготовки [3]. Рассматривая технологию профессиональной подготовки необходимо опираться на личностные умения человека – коммуникабельность, психологическую пластичность, мировоззренческую открытость, толерантность, в нашем случае, коммуникативную толерантность.

Возможны несколько путей использования театрализации в процессе изучения иностранного языка. Это - сеансы чтения пьес для диалогов, которые обогатят практическое занятия, помогут овладеть как диалогическими, так и монологическими видами речевой деятельности; театральная практика или драматическая игра на занятии, цель которой сделать из театра подлинное средство живого общения; постановка спектакля с перспективой показа его зрителям. Конкретными путями организации театральной деятельности являются театральные игры и разминочные упражнения. Речь идёт об одновременном обучении иностранному языку и театральной технике. Эти два требования не являются несовместимыми, так как они подчинены одной цели, а именно, созданию атмосферы общения на иностранном языке.

Подготовительная работа над каждым спектаклем включает несколько этапов: осмысление содержания; чтение и анализ текста, что даёт возможность лучше понять и осмыслить содержание; ра-

бота над характеристикой персонажей; работа над постановкой пьесы.

В процессе обмена мнениями происходит анализ текста, позволяющий проверить, насколько хорошо участники поняли пьесу. Обращается внимание на семантические сложности текста, выражается мнение о самом сюжете пьесы, о персонажах, высказываются соображения о том, где и когда происходит действие. Каждый участник должен чётко определить, какую интонацию подсказывает текст пьесы и научиться соответственно интонировать свои реплики. В процессе работы над произношением и интонациями легко запоминается и сам текст. Студентам необходимо овладевать навыками многогранного понимания текста, а именно: процедуры понимания литературного, бытового, а также научного, юридического, политического и рекламного текстов, т.е. текста-воздействия.

Предварительное ознакомление с эмоциями и чувствами своих персонажей поможет актёрам лучше воплотить эти образы на сцене. Нужно подумать о походке, поведении, голосе, об особенностях характера персонажей. Уметь управлять своей мимикой и пластикой, своим голосом и ритмом своей жизни, уметь вербализировать свои ощущения и делать всё это убедительно, заразительно и органично. Овладевая азами актёрского мастерства человек учится самостоятельно выстраивать своё поведение.

Импровизация, которая является прекрасным средством стимулирования творческого процесса, развивается вокруг основной темы пьесы. Именно работа над импровизацией позволит участникам лучше осмыслить текст, одновременно даст им возможность работать сообща, играть, размышлять, вести диалог, придумывать, овладевая при этом сценическим пространством и текстом. Размышляя о постановке необходимо подумать о создании декораций, костюмов, аксессуаров.

К таким же формам организации театрализации как театральный фестиваль можно подходить как к экспериментально-поисковой деятельности и оформлять её соответственно.

Педагогическая проблема организации учебно-воспитательного процесса в процессе обучения иностранному языку состоит в том, чтобы использовать такую технологию, в ходе выполнения которой содержательный потенциал предмета превращался бы в деятельностный материал для самореализации студента, его профессионального, личностного и социального развития. Такими характеристиками, на наш взгляд, и обладают арт-технологии.

Экспериментальная апробация педтехнологии с использованием театрализации показала, что наилучшие результаты в формировании коммуникативной толерантности студентов будущих специалистов средствами арт-технологий достигаются, если с системой практически учебных занятий, внеучебных форм деятельности и педагогической практикой сочетать научно-исследовательскую работу студентов, выполнение ими курсовых и дипломных работ. Это создаёт единое образовательное, педагогическое пространство, включающее области индивидуализации, социализации, профессионализации личности, благодаря чему повышается качество подготовки к педагогической деятельности. Студенты не только получают необходимые знания и осваивают инновационную технологию работы, но также учатся самопознанию и взаимодействию с собственным внутренним миром, что, как известно, побуждает к профессиональному и личностному росту, повышает собственный уровень коммуникативной толерантности.

The article deals with the questions of formation of the communicative tolerance of students by means of art-technologies, in particular, Theatricality in the course of studying a foreign language. Some subject and communicative-pedagogical conditions and principles of art-technologies are singled out; the technique of Theatricality focused not only on the formation of knowledge and abilities of students but also on self-actualization of their personality is described.
***The Keywords**: communicative tolerance, art-technologies, Theatricality.*

Список литературы

1. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] / Н. Д. Гальскова, Н.И. Гез. М.: Издательский центр « Академия», 2005. 243с.
2. Елухина, Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции [Текст] / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. 2002. №3. С. 9-13
3. Лобанов, И.В. Технология театрально-педагогического воздействия [Текст] / И.В. Лобанов // Педагогические технологии. 2007.№3.С.75-87
4. Мильруд, Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку. [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. 2000. №4. С.14-19.
5. Цели обучения иностранному языку: учебное пособие. [Текст] / Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. 145с.

Об авторе

Лазарева Ж.П. – старший преподаватель Брянского государственного университета им. И.Г. Петровского.

УДК 378.046.4

РЕАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ КАК ЧАСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ДИСТАНТНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

М.В. Пригода

В настоящее время дистанционному обучению уделяют достаточно внимания, поскольку это и современно, и перспективно. Однако, функции педагога, направляющего и, в конечном счете обеспечивающего данный процесс, рассмотрены недостаточно. В частности функции управленческого характера. Данную функцию мы считаем одной из главных, более того, ведущей. В статье показано, насколько важен сам процесс управления обучением, особенно обучением на расстоянии. Роль педагога в этом случае значительна, поскольку, считаем даже самостоятельная работа студентов без систематического управления не дает должных результатов.

Ключевые слова: *управленческая функция, коммуникативная культура, дистантный педагог, дистанционное обучение, педагогическая компетентность*

Педагогическая наука быстро реагирует на запросы общества, которое не обходится без инновационных технологий. В настоящее время дистанционное обучение не только желательно, но даже предпочтительно многими образовательными учреждениями. Социально-экономические условия определяют потребность общества в педагогах, которые успешно справляются со стрессами, умеют рефлектировать собственную педагогическую деятельность, работают с учащимися любого возраста и социально-психологического статуса, осуществляют личностное и профессиональное самосовершенствование, повышают свою конкурентоспособность. В связи с этим управленческая деятельность и проблема подготовки к ней учителя представляют новое направление профессионального обучения. На сегодняшний день учитель – это далеко не только предметник. Благодаря появлению новых технологий в дистанционном обучении учитель освободился от многих видов работы, занимающей большое количество времени в пользу творческой деятельности. Однако информационно-коммуникативные технологии серьезно изменили методику личностно-ориентированного обучения. Урок на сегодняшний день - это не единственная форма организации учебного процесса. Сейчас делаются серьезные акценты на организацию проектной деятельности, на самостоятельную и внеаудиторную деятельность, как высшую форму учебной деятельности.

Появление и распространение дистанционного обучения изменило традиционную модель взаимодействия "учитель-учащийся", хотя все признаки обучения вообще имеют место и в обучении дистанционном (то есть присутствует учащийся, педагог и образовательный процесс, в котором они участвуют). Появились новые субъекты учебного процесса с новыми функциями: дистантный учитель, очный педагог (не всегда), технический инструктор, координатор или администратор, локальный координатор, авторы- разработчики учебных материалов. Разные роли могут выполняться одними и теми же специалистами, например, дистантный педагог может быть разработчиком курса, а локальным координатором - сам обучающийся. К дистанционному образованию в настоящее время подходят по-разному. Из всей проанализированной нами научной литературы следует выделить два больших направления, каждое из которых наделено собственным педагогическим смыслом.

Первый, как отмечают А.В. Хуторской и Е.С. Полат, достаточно распространен сегодня. В данном случае под дистанционным обучением подразумевается обмен информацией между педагогом и учеником (группой учеников). Учащемуся приписывается роль получателя некоторого информационного содержания и системы заданий по его усвоению. Результаты его самостоятельной работы высылаются затем обратно педагогу, который оценивает качество и уровень усвоения материала. Под знаниями понимается транслируемая информация. К сожалению, учащиеся не приобретают личный опыт, да и их деятельность по конструированию знаний почти не организуется [5].

При втором подходе доминантой дистанционного обучения выступает личная продуктивная деятельность учащихся, выстраиваемая с помощью современных средств телекоммуникаций [там же]. Этот подход предполагает интеграцию информационных и педагогических технологий, обеспечивающих интерактивность взаимодействия субъектов образования, продуктивность учебного процесса и успешность учебной деятельности. Обмен и пересылка информации играют в данном случае роль вспомогательной среды для организации продуктивной образовательной деятельности учащихся. Обучение происходит синхронно в реальном времени (чат, видеосвязь, общие для удаленных учеников и педагога "виртуальные доски" с графикой и т.п.), а также асинхронно (телеконференции на основе электронной почты). Личностный, креативный и телекоммуникативный характер образования - основные черты дистанционного обучения данного типа, а его цель - творческое самовыражение удаленного ученика.

Считаем, что современному дистантному педагогу необходимо:

- иметь навыки работы с программным обеспечением;

- уметь адаптировать учебные материалы, использовать онлайновые инструменты (такие как чистая доска, опросы, разделение приложений). Необходимо принять во внимание, что средняя продолжительность дистанционного урока не более часа, поэтому преподаватель должен так использовать материал, чтобы он мог обеспечить целостность курса;

- уделять значительное внимание готовности к окончанию курса: подготовить тестовые материалы, продиагностировать все соединения, решить проблемы с межсетевыми экранами.

Дистантному педагогу необходимо подходить к процессу творчески, использовать все возможности, предоставляемые программным обеспечением.

Такие образовательные технологии, как технологии проведения дискуссий и модерации, проектные технологии, кейс-технологии способствуют развитию у дистантных педагогов таких качеств, как способность вести дебаты, отстаивать свою точку зрения, воспринимать обоснованную критику, находить несколько вариантов решения, оценивать выбранное решение.

При создании дистанционного курса необходимо отталкиваться от таких дидактических принципов, как принцип мировоззренческой направленности, научности, доступности, практической речевой направленности обучения. Можно сказать, что они выражают динамику процесса обучения. С одной стороны можно обосновать воздействие на познавательную деятельность учащихся, опираясь на эти принципы, а с другой стороны, можно оценить качество той или иной концепции обучения. Современные технические средства помогают дистантному педагогу обеспечить программу работы обучаемых над содержанием учебного материала, сочетание функций обучения и воспитания, усиливать возможность контроля и самоконтроля за ходом и результатами процесса усвоения знаний, помогать в реализации идей дифференцированного обучения.

Для успешной работы дистантного педагога с учащимися ему необходимо так построить работу, чтобы:

- создать у учащихся внутреннюю мотивацию к учению за счет полного осознания ими цели и содержания предложенных им учебных задач

- помогать перерабатывать информацию предложенных дидактических материалов (знание-мысль)

-организовывать процессы закрепления и совершенствования приобретенных знаний, умений и навыков в реальных ситуациях общения

- создавать новые ситуации, требующие применения приобретенных знаний, умений и навыков

-проводить проверку качества усвоения знаний и анализ достижений обучаемых.

Подготовка педагогов для новой школы определяется сочетанием трех составляющих - подготовка в избранной предметной области, психолого-педагогическая и методическая подготовка [2].

А.М. Кондаков выделяет следующие характеристики будущего учителя:

-патриот, осознающий свою причастность к судьбе России;

- носитель традиционных ценностей России и гражданского общества;

- личность, способная к духовно-нравственному развитию и самовоспитанию, мотивируемая к непрерывному совершенствованию своих знаний и компетенций;

- профессионал, владеющий содержанием избранной научной области умеющий эффективно использовать его в образовательной деятельности;

- педагог, способный к проектированию образовательной среды учащегося, класса, школы, владеющий способами эффективной коммуникации;

- личность, владеющая основами психолого-педагогических знаний, разнообразными технологиями [1].

Современный учитель должен быть готов к организации различных типов усвоения и, соответственно, к выполнению различных видов педагогической деятельности. На первое место выходит дистанционная форма обучения, а её реализация, в свою очередь, требует повышения коммуникативной компетентности учителя, то есть собственный опыт, приобретенный при поддержке мастера. Педагогическая компетентность- саморазвитие специалиста в профессиональной среде. Учителю необходимо прекрасно ориентироваться в предмете, владеть самим собой, знать свои возможности и потенциал, заниматься своим профессиональным и личностным совершенствованием, так как он является посредником между областью культуры и человеком.

В организации образовательного процесса на расстоянии, меняется функция дистантного педагога. В настоящее время необходимо специально готовить педагога к осуществлению управленческой деятельности. Об этом говорят такие исследователи, как Л.Д. Андреева, А.И. Нижников, Г.К. Паринова, С.В. Фролова. Кроме этого И.Б. Сенновский указывает и на то, что немаловажно сформировать у педагогов коммуникативную культуру, так как это является одной из ведущих задач

современной школы и методических служб всех уровней [4]. Появились исследования, выявляющие пути формирования знаний и умений, составляющих содержание управленческой культуры педагога: управление профессиональной карьерой учителя (М.В. Александрова);. формирование индивидуального имиджа педагога (А.А. Калюжный); культуры управленческого общения (А.М. Баскакова); формирование умений самоорганизации учителя в педагогической деятельности (Н.П. Попова) и другие.

Культура управленческого общения оказывает влияние на функционирование управленческой деятельности в различных сферах педагогического взаимодействия. Усиление значения культурного фактора в решении современных проблем коммуникации постоянно растёт, поскольку культурные регуляторы становятся системообразующими в совокупности всех взаимодействующих сил в обществе. Основа данной культуры - методологическая, в которую входит принцип взаимопонимания. Умение использовать существующую культуру в целях управления является показателем культуры управления, и наоборот.

Таким образом, актуальность рассматриваемой нами проблемы управленческой культуры дистантного педагога определяются реальными потребностями системы отечественного образования и существующими противоречиями между следующими факторами:

- инновационными требованиями к управленческой деятельности педагогов и недостаточным практико-ориентированным уровнем коммуникативной управленческих знаний и умений молодых дистантных педагогов.

- возникшими потребностями в новых управленческих кадрах, способных планировать и прогнозировать работу, адекватную социальной и педагогической реальности, владеющих культурой управления собой, коллективом, участия в управлении и низким уровнем управленческой культуры молодых учителей;

- возрастающей сложностью профессиональных функций дистантного педагога и отсутствием у дистантного педагога достаточного опыта по реализации управленческого потенциала.

Из сказанного следует, что необходимо разрешить выявленные противоречия и современные тенденции развития системы образования, проследить процесс формирования коммуникативной культуры педагога, необходимо раскрыть научно-теоретические основы формирования управленческой культуры, как базовой в коммуникативной культуре дистантного педагога и обосновать педагогические условия их формирования в вузе.

Процесс формирования управленческой культуры будет эффективным, если внедрить систему информационного обеспечения молодого учителя знаниями об управленческой культуре в современной школе; активно включить его в коммуникативную управленческую деятельность на различных уровнях образовательного управления (самоуправление (управление собой), управление классом, соуправление (участие в управлении школой)) с целью полной реализации его профессионального и личностного потенциала;

- разработать и апробировать технологию, включающую 3 компонента формирования управленческой культуры молодого дистантного педагога (когнитивный, аксиологический, деятельностно-практический) на принципах перманентности, преемственности, диалогизации, интерактивности, рефлексивности, персонализации;

- обеспечить интегрированное развитие взаимосвязанных компонентов формирования управленческой культуры учителя на основе использования интерактивных форм и методов обучения (тренингов саморазвития, ролевых и имитационных игр, проектных методов, дискуссий, полемики, рекламы, презентации, коллективных творческих дел, психорегулирующих тренировок и др.).

На сегодняшний день также возникла потребность в новом виде учителе: учителе-партнере, способном и готовом определить свою позицию по отношению к каждому ученику в зависимости от реального состояния уровня учебных возможностей ребенка, его психологического состояния;

- для одних он – «предметник», так как им от учителя достаточно помощи в постановке целей и проверке результатов;

- для других – «наставник», который отслеживает их работу, корректируя ее по промежуточным результатам при необходимости;

- для третьих – истинный «партнер», готовый в любую минуту ***для*** каждого создать ситуацию успеха или целенаправленного учебного затруднения для развития, чтобы на фасилитативной основе продвигать ребенка [3].

Названные позиции учителя–партнера могут ситуативно изменяться и по отношению к одному и тому же ученику: «партнер» в первые дни после длительного отсутствия обучаемого, учитель изменит свою позицию на «наставника» или «предметника» как только отпадет необходимость в постоянной педагогической поддержке (от фасилитации к взаимофасилитации, самофасилитации).

Конечно, такому учителю доступны и все остальные направления творческой деятельности: он может быть автором новых программ, методик и технологий. Может создавать и использовать учебные модули, компьютерные программы. Принципиальное отличие – одно: такой учитель практи-

чески взаимодействует и осуществляет (в том числе на расстоянии) в режиме управления в каждую минуту урока, где основным предметом его управления является учебная ситуация.

Учитель должен соблюдать системность во всем: в организации классного пространства, рабочего места, чтобы организовать учебный процесс с минимальными затратами времени, например, быстро заменить задание ученику, обнаружившему свою несостоятельность, обеспечить самостоятельную отработку пропущенного учебного материала или мотивировать успевающих учеников заданиями повышенной трудности. Это необходимо для того, чтобы постоянно быть постоянно свободным для выбора наиболее оптимального и эффективного способа воздействия

Now much attention is given to distance learning as it is both modern, and perspective. However, functions of the teacher who direct and, in general, provide the whole process, are considered insufficiently, in particular functions of administrative character. We find this function as one of the main things, moreover, the leading one. The article shows the importance of teaching management especially in distance learning which is very significant now. The role of the teacher in this case is considerable, as, we are sure that even independent work of students without regular management doesn't give results.
The key words: *administrative function, communicative culture, distant teacher, distance learning, pedagogical competence*

Список литературы

1. Кондаков А.М. Федеральный государственный стандарт общего образования и подготовки учителя. М.- Педагогика, №5, 2010
2. Матросов В.Л. Новый учитель для новой российской школы. М.-Педагогика, №5, 2010
3. Ромашина С.Я., Майер А.А. Педагогическая фасилитация: сущность и пути реализации в образовании. М.- Вита, 2010
4. Сенновский И.Б. Управление переводом общеобразовательной школы на модульную систему организации учебно-воспитательного процесса // Диссертация. М.- 1994.
5. ХУТОРСКОЙ А.В., Дистанционное обучение и его технологии // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 10 сентября. http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-18.htm. - В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru.

Об авторе

Пригода М.В. – аспирант Университета Российской Академии Образования, pq1710@mail.ru

УДК 377.5

ФОРМИРОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УЧЕБНО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО КОЛЛЕДЖА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е.В. Пунтус

В данной статье рассматривается проблема формирования инструментальных компетенций студентов аграрного колледжа в процессе работы над учебным проектом по иностранному языку. Детально раскрывается сущность категории «Инструментальные компетенции», определяются ситуации формирования инструментальных компетенций на различных стадиях учебно-проектной деятельности студентов, описывается опыт использования проектной методики при обучения немецкому языку в аграрном колледже.
Ключевые слова: *аграрное образование, инструментальные компетенции, метод проектов, учебно-проектная деятельность.*

Стабильное функционирование сельского хозяйства, других сфер АПК, а также выход аграрной экономики из кризисного состояния неразрывно связано с проблемой подготовки кадрового персонала.

Современному человечеству в наступившем веке информации и научных знаний требуются с каждым годом все более высокоинтеллектуальные, достаточно квалифицированные и конкурентоспособные специалисты АПК, способные эффективно осуществлять профессиональную аграрную деятельность в совершенно новых для них условиях, связанных с непрерывным внедрением новых технологий в аграрные сферы производственной деятельности.

В связи с модернизацией образовательной системы страны важной и актуальной становится проблема практической реализации непрерывной аграрной подготовки специалистов, в которой первостепенная роль отводится аграрному колледжу, как одному из звеньев системы непрерывного аграрного образования.

В ряд приоритетных задач аграрного образования выдвигается подготовка дипломированных специалистов, обладающих не только профессиональными компетенциями, но и набором общих

(ключевых) компетенций, в частности, ключевых инструментальных компетенций.

Владение инструментальными компетенциями значительно облегчит вступление молодого специалиста АПК в профессиональную жизнь, когда ему придется столкнуться с реальными проблемами аграрной деятельности, требующими от него умения самостоятельно работать с информационными источниками, видеть проблемы и эффективно их разрешать, уметь работать в коллективе, знать компьютерные технологии, а также владеть иностранным языком.

Формирование инструментальных компетенций у студентов аграрных колледжей является важной задачей. Однако анализ состояния проблемы показал, что на сегодняшний день данный вопрос раскрыт исследователями не в полной мере. В частности, до настоящего времени не выявлены основные методы эффективного формирования инструментальных компетенций. Таким образом, обостряется противоречие между потребностью сельского хозяйства в компетентном специалисте, владеющем инструментальными компетенциями и недостаточной разработанностью компетентностного подхода в теории и практике формирования инструментальных компетенций.

При рассмотрении проблемы нашего исследования мы, прежде всего, сталкиваемся с вопросом: «Что такое инструментальные компетенции»? Остановимся подробнее на характеристике данного понятия.

Изучение научной литературы позволило нам установить, что термин «инструментальные компетенции» был введен европейскими исследователями в рамках проекта «Настройка образовательных структур в Европе Tuning».

Авторы методологии проекта Tuning включают инструментальные компетенции в категорию общих компетенций, чем признают их существенное значение для каждой из предметных областей. Они трактуют инструментальные компетенции как компетенции, выполняющие инструментальную функцию. [6,с.20]

На важность инструментальных компетенций указывает и исследователь И.А.Зимняя, которая называет их собственно когнитивными инструментальными компетенциями, и определяет как умственные способности человека, выступающие в качестве условий развития его умений и приобретения знаний. [4]

Исходя из наименования данной группы компетенций, можно с большой долей уверенности утверждать, что они являются своего рода методологическим инструментом.

Согласно определению, данному в толковом словаре С.И. Ожегова, инструмент (от лат. «instrumentum»- орудие для работы) - это:

1. орудие для производства каких- либо работ. Например, ручной инструмент;
2. средство, способ, применяемый для достижения чего-либо. Например, инструмент познания.[7]

Большой энциклопедический словарь трактует слово «инструмент» как орудие человеческого труда или исполнительный механизм машины. [1] Инструментами также называются устройства, приспособления, приборы, применяемые для измерений и различных операций. Однако это определение ориентировано на механику и является неполным.

В контексте нашего исследования понятие «инструмент» как важное дидактическое средство используется в широком смысле слова. Если мы представим процесс формирования личности современного специалиста АПК согласно определению в целом как «механизм», то сможем уверенно утверждать о наличии и необходимости применения набора различных инструментов, которые обеспечивали бы существование и работоспособность данного механизма.

С дидактической точки зрения, инструмент, внедряясь в образовательный процесс учебного заведения, способствует его полноценному, эффективному осуществлению.

В отличие от технического инструмента, дидактический служит не просто пассивной передаче данных, а способствует активному диалогу между человеком и его окружением, успешному разрешению возникающих проблем и достижению желаемых целей, а значит эффективному осуществлению жизнедеятельности, как профессиональной, так общественной и личной.

Кроме того, обладание данным инструментом предполагает нечто большее, чем просто знание того, как привести его в действие. Необходимо понимать, каким образом его можно использовать для достижения поставленных целей и беспрестанно развивать, использовать на практике эти знания и навыки. Таким образом, процесс формирования личности компетентного специалиста невозможно осуществлять без помощи современных инструментов. Сам собой напрашивается вопрос, что же выступает в роли этих инструментов? Обратимся к составу инструментальных компетенций.

Обобщение собственных поисковых исследований позволило прийти к выводу о том, что инструментальные компетенции включают в себя *познавательные (когнитивные) способности* - способность понимать и манипулировать идеями и мыслями; *методологические способности*, выражающиеся в умении понимать и управлять окружающей средой, организовывать время и выстраивать стратегии обучения, принимать решения и разрешать проблемы; *технологические навыки*, относящиеся к использованию средств современных информационных технологий - навыки работы на компью-

тере, навыки управления информацией; *лингвистические навыки*, включающие в себя устную и письменную коммуникацию на родном языке, а также владение иностранным языком.

В качестве критерия выделения инструментальных компетенций студента аграрного колледжа мы использовали актуальность их присутствия в структуре личности современного специалиста. С этой целью нами были рассмотрены Федеральные Государственные образовательные стандарты СПО по отдельным специальностям [8], [9], поскольку конечный результат подготовки специалиста должен соответствовать заявленным требованиям к уровню подготовки и минимуму содержания образования. Эти требования, изложенные в ФГОС СПО, раскрывают знания и умения, к выполнению которых должен быть готов выпускник. Набор инструментальных компетенций, формируемый в условиях аграрного колледжа и характерный для специалиста аграрного профиля со средним профессиональным образованием, представляем в таблице 1.

Таблица 1

Инструментальные компетенции студента аграрного колледжа

Инструментальная компетенция	Содержание инструментальной компетенции
методологическая компетенция	-способность рационально организовывать и планировать время, деятельность; -способность определять эффективные методы и способы выполнения задач.
компетенция решения проблем	-способность принимать ответственные решения в стандартных и нестандартных ситуациях; -способность эффективно разрешать проблемы.
информационно - технологическая компетенция	-навыки работы с информацией: умение вести поиск, находить, анализировать, оценивать информацию из различных источников для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития; -элементарные навыки работы с компьютером; -использование информационно- коммуникационных технологий.
иноязычная компетенция	-знание иностранного языка.
коммуникативная компетенция	-эффективная письменная и устная коммуникация на родном языке.

Привлекая общие представления исследователей о сущности компетенции, мы сформулировали ряд выводов, послуживших в свою очередь основанием для формирования собственной трактовки природы феномена «Инструментальные компетенции».

Инструментальные компетенции обладают рядом характерных особенностей, выгодно отличающих их от других видов компетенций.

Во-первых, инструментальные компетенции многофункциональны. Они отражают те качества и способности личности, которые являются ценными в любой профессиональной области деятельности, а также необходимы в повседневной жизни и обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме. Важно отметить, что инструментальные компетенции как проявляются, так и формируются в деятельности каждого конкретного человека. Находя своё отражение в поведении, деятельности человека, они становятся его личностными качествами.

Во-вторых, инструментальные компетенции фундаментальны. Имея свою самостоятельность, они в то же время являются основой, фундаментом для специальных компетенций. Стратегическая цель инструментальных компетенций заключается, на наш взгляд, именно в формировании способностей и навыков, необходимых для успешного освоения специальными (профессиональными) компетенциями. Мы полагаем, что по сравнению с профессиональными компетенциями, инструментальные гораздо труднее поддаются овладению и коррекции, поскольку гораздо сложнее выработать или изменить стиль коммуникации, чем усвоить технологию профессиональной области.

В-третьих, инструментальные компетенции метапредметны и междисциплинарны. Они не привязаны к определенному предмету и объекту труда и позволяют решать целый класс задач в различных ситуациях, не только в учебном заведении, на работе, но и в семье, в различных сферах общественной жизни. В этом отношении инструментальные компетенции можно называть «ключами», помогающими найти разумный выход из проблемной ситуации. Надпредметный характер данной группы компетенций обеспечивает процедуру решения проблемы в целом, а значит в большей или меньшей степени востребованы всеми профессиями и, следовательно, обеспечивают выпускнику профессиональную мобильность, адаптивность на рынке труда, конкурентоспособность.

В-четвёртых, инструментальные компетенции многомерны, поскольку включают в себя различные умственные процессы и коммуникативные, творческие, аналитические, социальные умения.

В-пятых, инструментальные компетенции обладают интегративным характером и представляют единство составляющих её компонентов.

Опираясь на сущностные характеристики компетенции, компетентности, мы пришли к выводу о том, что инструментальные компетенции в сравнении со знаниями, умениями и навыками более широкое понятие. В отличие от знаний, они существуют в форме деятельности (реальной или ум-

ственной), а не в виде информации о ней; в отличие от навыка – осознаны; в отличие же от умения, инструментальные компетенции – переносимы (связаны с целым классом предметов воздействия) и совершенствуются не по пути автоматизации и превращения в навык, а по пути интеграции с другими компетенциями, через осознание общей основы деятельности. Сам способ действия в то же время включается в базу внутренних ресурсов учащегося и становится его личностным качеством.

Таким образом, мы приходим к убеждению в том, что владение инструментальными компетенциями станет гарантией успеха в жизни человека. Этот «инструмент» позволит выстраивать человеку эффективную жизнедеятельность и успешно продолжать образование каждый раз, когда в этом возникнет необходимость. Следовательно, каждый член общества должен в той или иной степени овладеть инструментальными компетенциями.

Вышеизложенные умозаключения сформировали наше понимание инструментальных компетенций студента аграрного колледжа как ***систему фундаментальных, надпрофессиональных качеств личности будущего специалиста АПК, включающую базовые общие знания, а также методологические способности, технологические и лингвистические навыки, которые обеспечивают успешное овладение специальными компетенциями, а также эффективную деятельность как в профессиональной, так в личной и общественной жизни.***

В рамках опытно-экспериментальной работы нами была определена структура инструментальных компетенций студента аграрного колледжа. Она представлена тремя основными взаимосвязанными компонентами: когнитивным, поведенческим (деятельностным) и ценностным компонентами. Основанием для подобного вывода стали утверждения европейских исследователей касательно структуры компетенции: «Понятие «компетенция» включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как жить (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия жизни, жизни с другими, а также в социальном контексте)». [6,с.19]

По мнению ряда авторов (Зимняя И.А. и др.), именно компоненты, входящие в структуру компетенции, и выявляют преимущества компетентностной трактовки результата образования по сравнению с ЗУНовской. Они и будут определять направления формирования инструментальных компетенций у студентов в процессе обучения в аграрном колледже. Вполне очевидно, что успешность формирования инструментальных компетенций будет определяться степенью выраженности каждого из них, а также их общей совокупностью, что ещё раз указывает на интегративный характер этой группы компетенций.

Для каждого из компонентов инструментальных компетенций мы выделили соответствующие дескрипторы, использование которых позволило впоследствии более точно определить критерии и показатели сформированности инструментальных компетенций у студентов аграрного колледжа. Ниже приводим компоненты инструментальных компетенций и соответствующие им дескрипторы (таблица 2).

Таблица 2

Основные дескрипторы инструментальных компетенций

Компоненты ИК	Дескрипторы
Когнитивный	система знаний, осведомленность, понимание, познавательные, мыслительные способности
Поведенческий (деятельностный)	умения, навыки, способности, применение, опыт проявления в разнообразных ситуациях
Ценностный	готовность, интерес, мотив, потребность, ценностные установки, чувства, эмоции, личностные качества: эмоционально-волевая саморегуляция, творческое начало, дисциплинированность, организованность, самостоятельность, инициативность

В ходе экспериментального исследования нами было определено, что природа инструментальных компетенций включает в себя деятельностную и личностную составляющие. Когнитивный и поведенческий компоненты, а также опыт их использования соотносятся с деятельностной направленностью инструментальных компетенций, которая акцентирует способ и характер действия. Эти компоненты как определяющие содержание инструментальных компетенций прежде всего отмечаются в квалификационных требованиях к специалистам и в федеральных государственных стандартах СПО. Личностная направленность инструментальных компетенций представлена соответственно ценностным компонентом, раскрывающим мотивы, потребности, готовность, интерес, отношение студента к процессу формирования инструментальных компетенций. Данное заключение привело нас к выводу о том, что освоить инструментальные компетенции в виде информации невозможно. Их приобретение будет базироваться на опыте деятельности обучающегося.

Матушкин Н.Н. отмечает, что опыт деятельности, как составляющая компетентностной модели специалиста, при обучении является цементирующей основной процесса формирования компетенций, где деятельность становится предметом усвоения. [5,с.25]

Мы разделяем точку зрения исследователей, которые полагают, что «невозможно напрямую развить компетентность другого человека. Можно лишь создать условия, предоставить средства (инструменты) и действовать как «катализатор» (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин). Поэтому образовательная среда в учебном заведении должна выстраиваться таким образом, чтобы студент оказывался в ситуациях, способствующих их становлению. Для овладения коммуникативной компетенцией необходимо общаться. Невозможно сформировать иноязычную компетенцию, не говоря на иностранном языке, равно как и нельзя стать информационно компетентным, не работая с современными информационными технологиями.

Ввиду того, что основу инструментальных компетенций составляют традиционные знания, умения и навыки, процесс формирования этой категории компетенций будет происходить при помощи традиционных методов: словесных, наглядных, практических. Однако совершенно очевидно, что эффективное овладение инструментальными компетенциями только в рамках традиционной методики обучения не представляется возможным. В формировании компетенций как новых образовательных результатов основной акцент должен быть сделан на использовании творческих, активных и комплексных методов, которые обеспечивали бы интенсификацию самостоятельной познавательной деятельности студентов, давали бы возможность раскрытия их личностного потенциала и способствовали бы повышению мотивации к обучению.

Одним из приоритетных направлений в области формирования инструментальных компетенций у студентов агроколледжа является, на наш взгляд, вовлечение учащихся в учебно-проектную деятельность при обучении иностранному языку.

Проектное обучение продиктовано временем, а его дидактическая эффективность общепризнанна, доказательством чему служит мировая педагогическая практика. Специалисты из стран, имеющих обширный опыт проектного обучения, считают, что его следует использовать в качестве дополнения к другим видам прямого или косвенного обучения, а также как средство ускорения роста и в личностном смысле, и в академическом». [2,с.198]

Диапазон возможностей метода проектов для формирования инструментальных компетенций в аграрном колледже достаточно широк. Интегрируя в себе широкий спектр проблемных, исследовательских, поисковых методов, творческих по своей сути и ориентированных на реальный практический результат, значимый для студента, проектное обучение продуктивно дополняет, обогащает традиционное обучение, синтезируя в себе преимущества передовых методов обучения и обеспечивает широкое использование межпредметных связей. [3,с.28]

Справедливость предположений об эффективности метода проектов в формировании инструментальных компетенций в условиях аграрного колледжа при изучении иностранного языка была подтверждена нами в ходе опытно-экспериментальной работы, проведенной на базе Мичуринского филиала Брянской государственной сельскохозяйственной академии со студентами, осваивающими специальность «Технология продукции общественного питания» на очной форме обучения.

Экспериментальная работа заключалась в выполнении студентами учебных проектов на занятиях по немецкому языку в рамках изучения курса научно-технической литературы и перевода профессионально-ориентированных текстов. Выполнение проектов было интегрировано в систему обучения иностранному языку в соответствии с действующей учебной программой.

Вся проектная деятельность учащихся была сосредоточена на четырёх стадиях: организационно-подготовительной (разработка проектного задания), исследовательской (планирование и организация проектной деятельности), технологической (осуществление проектной деятельности) и заключительной стадии (презентация и оценка результатов проектирования). В ходе экспериментальной работы мы определили, что формирование инструментальных компетенций происходит на всех стадиях учебно-проектной деятельности. (Табл. 3)

Таблица 3

Формирование ИК в учебно-проектной деятельности студентов по иностранному языку

Стадия учебно-проектной деятельности	Ситуации формирования ИК
Организационно-подготовительная стадия	-совместный поиск и анализ проблемы проекта; -обсуждение и принятие общего решения по теме проекта, вытекающей из неё системы целей, задач исследования; -анализ предстоящей деятельности; -совместный поиск подпроблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики; -формирование творческих микрогрупп.
Исследовательская стадия	-совместная разработка и распределение задач (обязанностей) по микрогруппам, отбор литературы; -коллективное обсуждение возможных методов исследования, источников информации, творческих решений;

	-совместное определение формы презентации результатов проектной деятельности; -установление критериев оценки результатов проектирования и процесса в целом; -коллективное планирование технологического процесса по этапам, обсуждение плана деятельности; -осуществление поисковой деятельности: отбор, изучение и обработка информации по теме проекта из различных источников (в т.ч. иностранных) и областей знаний; -разработка документации; -информирование друг друга о ходе работы.
Технологическая стадия	-самостоятельное выполнение технологических действий, предусмотренных технологическим процессом; -осуществление информационной, исследовательской, творческой деятельности; -оформление результатов деятельности в соответствии с принятыми правилами во взаимодействии с другими участниками проекта и с использованием компьютерной техники; -внесение при необходимости изменений в технологический процесс; -осуществление текущего контроля качества выполнения деятельности; -промежуточное обсуждение полученных данных в группах, консультации; -соблюдение технологической, трудовой дисциплины, культуры труда.
Заключительная стадия	-презентация и защита результатов работы (на иностранном языке); -осуществление само-, взаимооценки качества результатов проекта; -анализ проектирования, формулирование выводов и изучение возможностей использования результатов состоявшегося проектирования.

Несомненно, успех реализации метода проектов во многом зависит от правильно организованной работы и совместных усилий участников проекта на всех этапах и стадиях. Практический опыт показывает, что для продуктивной проектной деятельности учащиеся уже к началу работы над проектом должны в определенной мере владеть рядом общеучебных умений: интеллектуальными, коммуникативными, творческими, социальными. Ввиду того, что студенты агроколледжа впервые столкнулись с проектной методикой, а иностранный язык в добавление ко всему не является для них профилирующей дисциплиной, учащиеся оказались неподготовленными к участию в проектной работе. Это, в свою очередь, обусловило необходимость организации подготовительного курса, в задачи которого вошло ознакомление студентов с сущностью проектного метода, стимулирование их к участию в проектной деятельности, а также проверка готовности учащихся к подобной работе.

Анализ проектной документации, предлагаемый различными исследователями, позволил нам разработать «визитные карточки» каждого из проектов. Подобная документация, с нашей точки зрения, упорядочивает, в определенной мере облегчает процесс работы над проектом и нацеливает студентов на продуктивное осуществление проектной деятельности. В качестве примера представим «визитную карточку» проекта на тему «Роль органических питательных веществ в здоровом питании студентов» (таблица 4).

Таблица 4

«Визитная карточка» учебного проекта на тему «Роль органических питательных веществ в здоровом питании студентов»

Тема проекта:	**Роль органических питательных веществ в здоровом питании студентов.**
Цели проекта:	1. <u>практическая:</u> -раскрыть значение органических питательных веществ для здорового питания студентов; -дать практические рекомендации студентам по организации здорового питания; 2.<u>развивающая:</u> -формирование инструментальных компетенций студентов; 3.<u>воспитательная:</u> -воспитание ценностного отношения к собственному здоровью; -формирование культуры питания студентов; -пропаганда здорового образа жизни студентов; -формирование мотивации к изучению иностранного языка.
Формируемые инструментальные компетенции:	иноязычная, коммуникативная, информационно – технологическая; методологическая; компетенция решения проблем.
Предметные области:	валеология, органическая химия, биология, биохимия, физиология, информационные технологии, технология продукции общественного питания.
Тип проекта:	▪доминирующий в проекте вид деятельности: информационный; ▪предметно-содержательная область: межпредметный; ▪характер координации проекта: с открытой, явной координацией; ▪характер контактов среди участников: внутренний; ▪количество участников: групповой; ▪продолжительность: средней продолжительности.
Основополагающий вопрос:	Какую роль играют органические питательные вещества в здоровом питании студента?
Проблемные вопросы:	▪Что представляют собой органические питательные вещества (белки, жиры, угле-

	воды, витамины)? ▪Какие функции выполняют органические питательные вещества в организме студента? ▪Какова калорийность органических питательных веществ? ▪Какова норма потребления органических питательных веществ в студенческом возрасте. ▪Как сказывается переизбыточное потребление органических питательных веществ на жизнедеятельности организма студента? ▪Каковы последствия недостаточности органических питательных веществ в жизнедеятельности организма студента? ▪Каково содержание органических питательных веществ в продуктах питания? ▪Как организовать студенту здоровое питание? (практические рекомендации)
Результат учебно-проектной деятельности:	▪творческий отчёт по теме; ▪мультимедийная тематическая презентация о роли органических питательных веществ в питании студентов; ▪практические рекомендации студентам по организации здорового питания.
Программно-техническое обеспечение проекта:	▪компьютер; мультимедиатехника; ▪Microsoft Office Word; Microsoft Office Excel; Microsoft Office Power Point.
Информационные материалы:	▪учебные пособия по валеологии, биологии, органической химии; ▪немецко-русский словарь, русско-немецкий медицинский словарь; ▪учебник «Немецкий язык для пищевых и торговых специальностей», под ред. Л.И. Жебит,- М.: «Высшая школа», 2006г.; ▪информационные ресурсы.Internet.
Критерии оценки результата учебно-проектной деятельности:	▪полнота раскрытия темы; ▪эстетика и качество оформления творческого отчёта по теме; ▪эстетика и качество мультимедийной презентации; ▪сформированность инструментальных компетенций.

Студентам, поставленным в положение исследователей, при условии тесного взаимодействия предстояло собственными силами разрешить проблемную ситуацию, используя имеющийся арсенал знаний, умений и привлекая знания из других дисциплин. Учащиеся объединили свои усилия и энергию для того, чтобы достичь общей цели. Это потребовало от проектантов чётких действий: самостоятельно спланировать свою деятельность, правильно распределить время и ресурсы на каждый из этапов, совместно выявить и проанализировать проблему, выстроить логические схемы её решения, расчленить на подпроблемы и, поэтапно исследовав каждую, выдвигая различные гипотезы решения и использовав актуальную информацию из различных источников, предложить пути разрешения основной проблемы.

Таким образом, происходящий в сфере неопределенности и организованный в условиях проектной деятельности процесс разрешения проблемы, полностью имитировал механизм принятия решений в жизни. Он оказался адекватен жизненной ситуации.

В проектной деятельности учащиеся получили возможность органично совместить теоретические знания с их практическим применением, наглядно реализуя межпредметные связи между различными дисциплинами. Студентам было интересно и небесполезно интегрировать уже полученные на занятиях по другим предметам знания при решении познавательных задач проекта. Кроме того, процесс раскрытия проблемы позволил проявить им свой креатив, самостоятельность, социальные и организаторские умения. Таким образом закономерно происходило формирование инструментальной методологической компетенции, компетенции решения проблем.

Обучение в проектной деятельности осуществлялось в процессе тесного общения учащихся. Для того чтобы обрести понимание важных идей, партнёры-проектанты взаимодействовали друг с другом на всех этапах разработки проекта. Они получили возможность проявить коммуникативные способности в ходе коллективного обсуждения проблемы, темы проекта, гипотезы решения проблемы проекта, методов проведения исследования и способов представления конечных результатов деятельности, в процессе осуществления информационного поиска по исследуемой проблеме, оформления и представления результатов исследования.

На заключительном этапе проектной деятельности была организована презентация и защита проектов, анализ работы микрогрупп, широкое обсуждение и дискуссия на иностранном языке. Здесь от проектантов потребовалось умение грамотно предложить свою точку зрения и аргументировано доказать её, поддержать дискуссию, придти к компромиссу, выступить перед публикой. Студенты должны были быть готовыми к обоснованному пояснению любого аспекта своей работы. Учащиеся были вовлечены в живое обсуждение реальных проблем, с которыми им пришлось столкнуться в процессе проектной работы. Главная методическая задача состояла в том, чтобы эти умения реализовывались на иностранном языке.

Таким образом, между членами группы закономерно устанавливались отношения ответственности и творческой взаимозависимости, интенсивная коммуникация, без которой невозможно взаи-

мопонимание, у проектантов формировалось умение работать в коллективе, развивались навыки сотрудничества. Данные умения отражают специфику инструментальной коммуникативной компетенции, иноязычной коммуникативной компетенции.

Организованная на уроках иностранного языка проектная деятельность предполагала самостоятельное приобретение учащимися недостающих знаний из всех возможных информационных источников, в том числе и иноязычных: учебной, специальной и справочной литературы, информационных ресурсов сети Интернет. В ходе работы с полученной информацией у студентов формировалась культура чтения, включающая в себя умение ориентироваться в источниках информации, пользоваться разными стратегиями чтения, адекватно понимать и анализировать прочитанное, сортировать информацию с точки зрения ее важности, «отсеивать» второстепенную и критически оценивать новые знания, делать выводы и обобщения.

В процессе проектной деятельности студенты постепенно овладевали компьютерной грамотностью для поиска, введения и редактирования информации (текстовой, графической), создания компьютерных презентаций с использованием мультимедиатехники. Здесь речь идет об умении работать с информацией, а именно об инструментальной информационно-технологической компетенции.

Таким образом, в режиме учебно-проектной деятельности студентов создавались благоприятные условия для эффективного формирования инструментальных компетенций.

Эффективность проектного метода в процессе формирования инструментальных компетенций в аграрном колледже определялась нами на основании разработанной методики, основным инструментом в которой явилось наблюдение в естественных условиях работы согласно разработанной карте наблюдения. В качестве объектов наблюдения были избраны следующие показатели инструментальных компетенций:

1)коммуникативная компетенция:
-способность работать в сотрудничестве с другими участниками проекта;
-умение четко, грамотно излагать свои мысли;
-умение предложить, аргументировать и отстаивать свою точку зрения;
-умение выступать перед публикой;
-умение выслушивать и принимать мнение других;
-умение управлять своим эмоциональным состоянием;

2)информационно-технологическая компетенция:
-умение самостоятельно вести поиск информации, используя различные источники информации;
-умение проводить поиск информации в сети Интернет;
-умение анализировать, обрабатывать, представлять информацию;
-компьютерные навыки;

3)методологическая компетенция:
-умение планировать деятельность, рационально распределять время;
-умение выбирать методы и способы достижения целей;
-умение адекватно оценивать деятельность;

4)компетенция решения проблем:
-умение распознавать проблему;
-умение находить эффективный способ решения проблемы;
-умение реализовывать творческие идеи в процессе решения проблемы;

5)иноязычная компетенция:
-умение работать с информацией на иностранном языке;
-навыки устной речи на иностранном языке;
-проявление положительных эмоций при включении в иноязычное общение.

Сравнительный анализ результатов наблюдения показал, что по окончании проектной деятельности у студентов:

-усовершенствовались коммуникативные умения;

-частично исчезла боязнь публичного выступления;

-возросло желание работать «в команде», позитивно взаимодействовать и сотрудничать с партнёрами по общению;

-повысился интерес к самостоятельному проведению поиска информации по различным источникам, используя информационные ресурсы сети Интернет;

-сформировались способность ориентироваться в огромном информационном потоке, умение грамотно использовать компьютерные возможности для представления информации;

-значительно повысился уровень компьютерных презентаций;

-сформировались навыки разрешения проблемной ситуации;

-появилось стремление проявить творческие идеи в процессе разрешения проблемной ситуации;

-усовершенствовались иноязычные знания и умения.

Проведенная экспериментальная работа дала подтверждение выдвинутой гипотезе о том, что внедрение учебно-проектной деятельности в преподавание иностранного языка в аграрном колледже способствует положительным результатам в формировании инструментальных компетенций у студентов.

Таким образом, проектная методика является одним из эффективных способов учения, нацеленного на становление личности, обладающей инструментальными компетенциями.

Однако мы не рассматриваем метод проектов как единственный и основной способ формирования инструментальных компетенций, определяющий стратегии обучения иностранному языку. Разумеется, это всего лишь один из компонентов в системе формирования инструментальных компетенций, который можно эффективно использовать в агроколледже.

Большим дидактическим потенциалом для формирования инструментальных компетенций обладает также технология развития критического мышления через чтение и письмо, метод ситуационного анализа. Это является предметом наших последующих исследований.

The article deals with the problem of formation of instrumental competences of students of agrarian college in teaching and project activity in the lessons of the foreign language. The author defines in details the essence of instrumental competences, the system of situations, aimed at forming of instrumental competences in project activity and describes the experience of using of method of projects in teaching the German language in agrarian college.

***The key words**: agrarian education, instrumental competences, method of project, teaching and project activity.*

Список литературы

1.Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. М.: «Большая Российская энциклопедия».Спб.: «Норинт», 1999, 1456 с.

2.Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000.

3.Изотикова Т.Д. Подготовка будущего учителя к проектной деятельности в процессе изучения гуманитарных дисциплин: дис. канд. пед. наук. Брянск, 2006. 252с.

4.Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) / науч. ред. проф. И.А. Зимняя; Материалы XVI научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 130 с.

5.Матушкин Н.Н., Столбова И.Д. Методологические аспекты разработки структуры компетентностной модели выпускника высшей школы.// Высшее образование сегодня. 2009. №5. с 24-29

6.Настройка образовательных структур в Европе [Электронный ресурс] http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm

7.Толковый словарь русского языка/ РАН, Институт русского языка им. В.В.Виноградова. 4-е изд., дополн. М.:ООО «А ТЕМП», 2007.

8.Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 150414 «Монтаж и техническая эксплуатация холодильно-компрессорных машин и установок». М.,2008.

9.Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 260807 «Технология продукции общественного питания». М., 2009.

Об авторе

Пунтус Е.В. – аспирант Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского, e-mail: Helena.pochta@mail.ru

УДК 371.4

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Р.В. Степанец

В статье исследуются факторы развития экологического образования школьников в контексте интегративного подхода. Интегративный подход рассматривается как многомерность и единство экологического образования, одновременное и равновесное функционирование трех его элементов: экологического воспитания, экологического обучения, творческого развития личности в их взаимосвязи и взаимообусловленности.

Ключевые слова: *интеграция, интегративный подход, экологическое образование, принципы интеграции, экологическое воспитание, экологическая культура.*

Глобализационные процессы в системе «человек-общество-природа» к началу третьего тысячелетия в своем развитии достигли кульминационного предела, который большинство исследователей определяют не иначе как кризисным. В современных условиях антропогенное влияние на окружающую среду достигло таких глобальных масштабов, что стало разрушаться и без того хрупкое равновесие между природными процессами, с одной стороны, и жизнедеятельностью людей, с другой стороны. В результате стали наблюдаться кризисные явления, которые объединены в одном понятии как экологические проблемы XXI века. В связи с этим, как справедливо подчеркивает В.И.Андреев [1], актуализируется необходимость изменения менталитета личности и общества, совершенствования экологического образования не в отдельно взятой общеобразовательной школе, не в отдельно взятой стране, а в аспекте целенаправленного формирования экологической культуры каждого жителя планеты Земля.

Как видим, интеграционные тенденции современной жизни неизбежно проецируются и на сферу образования, которое своей основной задачей ставит формирование человека, обладающего глобальным восприятием мировых процессов и являющегося носителем ценностей и смыслов культуры (Л.Н.Талалова). Поэтому вполне очевидно, что применительно к осмыслению проблематики экологического образования школьников интегративный подход выступает в качестве одного из приоритетный направлений в современной педагогической теории.

Реконструирование исторического процесса возникновения во второй половине XIX столетия и последующей трансформации понятийных форм, закреплявших начало проникновения общенаучных интеграционных тенденций в область образования, показало, что весь многообразный поток эмпирических представлений, созданных усилиями многих ученых и практиков, принадлежавших к разным научным школам и культурным традициям, можно представить с помощью трех «предельных» понятийных единиц, в «сжатом» виде заключавших в себе содержание всех предшествовавших понятий. Первая группа представлена понятием «концентрация», вторая - «ассоциация», третья - «корреляция». Изучаемый нами феномен «интеграция», возникший как следствие все более настоятельно проявлявшей себя на протяжении веков потребности в связности и объединенности содержания образования, в начале 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».

Термин «интеграция» в его педагогической интерпретации одним из первых использовал Михаил Николаевич Скаткин еще в начале 70-х гг. XX века, говоря о необходимости «в содержании обучения обеспечить синтез, интеграцию, соединение частей в единое целое» [14, с.32]. При этом для обеспечения гармонического сочетания на уроках и других занятиях как «межклассных», так и «общеклассных, групповых и индивидуальных форм работы с учетом возраста учащихся и специфики изучаемого материала» [14, с.32] подчеркивалась необходимость интеграции не только содержания, но и организационных форм обучения.

Хотя 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, выделение проблемы интеграции образования в качестве значимой связывается с началом 80-х гг. XX века. Как отмечают исследователи [2, 8], сущность понятия «интеграция» в этот период фактически сводилась к объединению в сознании субъекта познания нескольких ранее разнородных элементов (представлений о понятиях, явлениях, о всеобщих законах и закономерностях протекания различных процессов), почерпнутых из чужого опыта, установление между ними системы взаимообусловленных связей и создание на этой основе собственного взгляда, основанного на субъективном восприятии и отражающего новый уровень целостности, системного состояния сознания, характерного для каждого отдельно взятого субъекта.

Вплоть до 1996 года наиболее цитируемым (распространенным) остается понимание интеграции, сформулированное еще в 1981 г. И.Д.Зверевым и В.Н.Максимовой. Авторы исходили из понимания того, что «интеграция есть процесс и результат создания неразрывно связанного, единого, цельного. В обучении она осуществляется путем слияния научных понятий и методов разных дисциплин в общенаучные понятия и методы познания, комплексирования и суммирования основ наук в раскрытии межпредметных учебных проблем» [7, с.14].

В данном случае мы вполне согласны с точкой зрения А.Я.Данилюка [4], состоящей в том, что представленное понятие, также как и реальный образовательный процесс, им определяемый, имеет описательно-эмпирический характер. В нем не содержится ничего такого, что бы невозможно было не

наблюдать в реальной педагогической практике, в нем отсутствует указание на метод, руководствуясь которым возможно организовать педагогический процесс в интегрированной образовательной системе. В этом отношении существенно, что А.Я.Данилюк ввел в оборот принципиально новое понимание интеграции, в котором фиксируется связь с общенаучной традицией, в логике которой интеграция существует только в диалектическом единстве с дифференциацией. Рассматривая интеграцию образования как «осуществление учеником под руководством учителя последовательного перевода сообщений с одного учебного языка на другой, в процессе которого происходит усвоение знаний, формирование понятий, рождение личностных и культурных смыслов» [4, с.232], А.Я.Данилюк в сущности исходил из того, что интеграция образования, с одной стороны, требует сохранения специфического языка каждой предметной области знания, а, с другой стороны, ориентирует на необходимость освоения школьниками единой методологии, свойственной именно научному познанию мира.

В современной педагогике (В.И.Андреев, Б.С.Гершунский и др.) интегративный подход предполагает, прежде всего, многомерность и единство образования, одновременное и равновесное функционирование трех его элементов – воспитания, обучения, творческого развития и саморазвития личности в их взаимосвязи и взаимообусловленности. С этой точки зрения интеграция предполагает ярко выраженную аксиологическую направленность, связанную с трансформацией культурных ценностей в личностные смысловые установки субъектов образовательного процесса. Тем самым существенным становится вывод о том, что интеграция в образовании основывается на внутренней мотивации, стимулировании саморазвития, субъект - субъектных отношений [12, 13].

Принимая во внимание выше сказанное, следует подчеркнуть, что выяснение факторов развития экологического образования школьников в контексте интегративного подхода должно базироваться на осмыслении таких понятий, как «экологическое образование», «принципы интеграции образования», «экологическое воспитание, «экологическая культура».

К настоящему времени создан теоретико-методологический фундамент для разработки научно-педагогических основ современного экологического образования. Его составляют работы, раскрывающие философию и методологию образования (В.И.Андреев, В.Г.Афанасьев, М.В.Богуславский, Б.С.Гершунский, В.В.Краевский, Б.Т.Лихачев, И.М.Осмоловская, Л.М.Перминова, В.М.Розин, Е.Н.Селиверстова, В.А.Сластенин и др.); психологические механизмы развития личности (К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, А.Г.Асмолов, М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович, А.Н.Леонтьев и др.).

Уточнение понятий и терминов, связанных с проблематикой экологического образования, нашло отражение в работах С.Н.Глазачева, А.Н.Захлебного, Б.Г.Иоганзена, В.С.Липицкого, А.В.Миронова, Н.Н.Моисеева, И.Т.Суравегиной и др.). И.Д.Звереву принадлежит значительный вклад в разработку целей, задач, содержания и путей реализации экологического образования [6].

В контексте экологического образования к формированию экологической культуры личности подходят С.Н.Глазачев, С.Д.Дерябо, И.Д.Зверев, Б.Т.Лихачев, В.А.Ясвин и др. Экологическое образование они связывают с решением трех основных задач на уровне их интеграции: «а) формирование адекватных экологических представлений; б) формирование отношения к природе; в) формирование системы умений и навыков (технологий) взаимодействия с природой» [3, 5, 6, 9, 16].

Однако нельзя не признать того, что в научной литературе освещены лишь отдельные теоретические аспекты, отражающие структурные компоненты экологической культуры личности и пути их формирования, представленные, однако, вне их системной целостности. Предлагающиеся в современной научной литературе пути развития экологического образования преимущественно базируются на обобщении опыта образовательных систем с недостаточным его теоретическим осмыслением. В связи с этим все более остро осознаются противоречия:

- между объективной потребностью практики в личности с высоким уровнем экологической культуры, основанной на интегративных характеристиках, и низким уровнем ее развития у выпускников общеобразовательных школ;

- между необходимостью включения личности в интегративное эколого-образовательное пространство с соответствующим уровнем формирования ее экологической культуры на всех ступенях школьного образования и недостаточной научно-педагогической разработанностью этой проблематики.

Разрешение противоречий невозможно без интегративного подхода к повышению качества экологического образования школьников. В этом отношении существенно, что в современной педагогике главная цель экологического образования понимается как формирование экологической культуры личности. При этом образование рассматривается не как процесс одностороннего воздействия педагога на школьника, а как, главным образом, взаимодействие его субъектов, как совместные действия, направленные на их собственное развитие и саморазвитие в изменяющихся условиях внешней и внутренней среды.

В аспекте формирования экологически культурной личности в условиях интеграционных

процессов, характерных для современного образования, по-иному следует толковать проблему гуманизации образования. В настоящее время постановка вопроса о гуманизации образования свидетельствует о признании гуманизма в качестве базовой идеи развития образования. Философской основой процессов гуманизации являются осознанные представления о характерных чертах духовной жизни постиндустриального общества, обрисовывающих идеалы и цели, достойные человека, развитие многосторонних способностей человека, расширение субъект-субъектных форм взаимодействий, обогащение трудовой деятельности проявлениями свободной творчески-созидательной активности. В частности, по мнению Е.Н.Селивёрстовой [12], гуманизация образования выступает основной системообразующей тенденцией, предполагающей, что в центре внимания педагога должна быть целостная уникальная личность ребенка, открытая всему новому и способная на осознанный выбор «способа поступания» (М.М.Бахтин) в различных жизненных ситуациях. Несомненно, гуманизация невозможна без обращенности образовательного процесса к целостной личности, к системе ее потребностей, мотивов, ценностно-смысловых установок и убеждений.

Достижение главной цели экологического образования в контексте интегративного подхода требует переосмысления и задач гуманитаризации современного образования. В переводе с латинского «гуманитарный» означает «человеческая «природа», «образованность», «имеющий отношение к человечеству, общественному бытию и сознанию». Поэтому вслед за Е.Н.Селивёрстовой [12] гуманитаризацию образования мы связываем с таким подходом к его организации, который направлен на приоритетное развитие истинно человеческого начала и в этом смысле на «очеловечивание» образования. Поскольку истинно человеческие ориентиры задаются культурой, постольку и гуманитаризация предполагает систему мер, направленных на акцентирование культурных начал в образовании, т.е. на становление зрелой личности, обладающей выраженным духовным потенциалом (М.К.Мамардашвили) и готовой к самостоятельному созиданию.

С учетом сказанного гуманитаризация экологического образования предстает не просто как насыщение образовательного пространства экологическими, гуманитарными и социальными смыслами, а как формирование экологической культуры личности, основанной на глубоком осознании взаимосвязи и взаимозависимости общества и природы, на формировании у личности особой ценностной по своей сути, и собственно человеческой формы отношения к окружающему миру и к самому себе, к своей собственной деятельности в нем. В этом смысле гуманитаризация образования будет означать значительное усиление его эмоциональных компонентов. Подчеркнем, что гуманитаризация подразумевает разработку не абстрактных или утилитарных для школьника тем и проблем, а синтез содержания, формирующего целостный образ мира, для которого характерно человекоориентированное измерение. Поэтому уровень гуманитаризации - это высший, личностный уровень межпредметной интеграции, когда школьные предметы действительно способствуют формированию целостной экологической картины мира, приобретающей для учащегося личностную значимость.

Таким образом, следует подчеркнуть, что именно идеи гуманизации и гуманитаризации создают реальные предпосылки для осмысления сущности, содержания и педагогических механизмов, определяющих специфику интегративного подхода к повышению качества экологического образования школьников.

В контексте нашего исследования заслуживают внимания концептуальные положения С.Н.Глазачева [15, с.35], отражающие методологические основы экологического образования:

- экологическая культура, экологическое сознание, ноосферное мышление общества и личности – имманентный, ведущий компонент новой цивилизационной парадигмы, перехода России на модель устойчивого развития, построения гражданского общества (экогейской цивилизации);
- экологическое образование не есть новое обособленное направление в развитии образовательных систем, это новый смысл и цель всего образовательного процесса - уникального средства сохранения и развития человека и продолжения развития человеческой цивилизации (В.А.Сластенин);
- экологическое образование - системообразующий компонент всего образовательного процесса, определяющий его стратегические цели и ведущие направления, создающий интеллектуальную, нравственную, духовную основу школы будущего;
- цель экологического образования - взращивание экологического сознания, культуры общества и личности, коррекция научной картины мира и естественнонаучного мировоззрения, формирование нового, целостного мировоззрения, объективно отражающего место человека «посредине мира»;
- совокупность принципов экологического образования, вбирая в себя все общедидактические, обогащает их специфическими экологическими: экогуманизации; обучающей, воспитывающей функции природы; комплементарности; интегративности; опережающего, прогностического характера образования; мыслить и действовать глобально; включения природы в текст культуры и образования и др.;
- область, поле, сфера экологического образования в учебном плане не может быть опреде-

лена только учебным предметом или их совокупностью. Сферу формирования экологического сознания и коррекции мировоззрения предстоит определить более гибко. В общем виде эта сфера может быть «обозначена» как экологическая культура;

- экологическая культура общества, страны - интеграция истории опыта и традиций природосообразного поведения и деятельности населяющих ее народов. Мера гармонии, степень коэволюции общества и природы, суперэтноса и вмещающего его ландшафта - показатель зрелости цивилизации;
- экологическое образование, расширенное воспроизводство экологической культуры в обществе и личности – непременное условие стабильности экосистем, биосферы в целом, эволюции ее в ноосферу.

В своем исследовании мы используем бинарно-интегративную теорию содержания образования Л.М.Перминовой [10, с.392]. Ее специфика состоит в интеграции принципов формирования содержания образования, разработанных на основе инварианта состава содержания во всей его социокультурной полноте, и на основе инварианта структуры видов деятельности, отражающего индивидуально-психологический аспект человеческой личности и обосновывающий закономерную зависимость набора учебных предметов в составе учебного плана от инвариантной структуры видов деятельности. Теория Л.М.Перминовой позволяет раскрыть процесс формирования содержания экологического образования как своего рода многомерный, культурно-исторический процесс, имеющий интегративную природу. Значение бинарно-интегративной теории для реализации интегративного подхода в осмыслении проблематики экологического образования состоит в том, что она предлагает наиболее разработанный вариант теоретико-методологических оснований, обусловливающих отбор и формирование содержания экологического образования, построенного на интегративной основе и представляющего собой пространство культурно-экологического развития личности.

Мы исходим из того, что важнейшим фактором создания эколого-образовательного пространства является **принцип культуросообразности**, ориентирующий на такой уровень интеграции, который связан со становлением, развертыванием и самоорганизацией психических, телесных и духовных структур человека [11].

Как отмечает А.Я.Данилюк [4], принцип культуросообразности исходит из существующего в науке понимания культуры как сложноорганизованной знаковой системы, активно продуцирующей новые тексты. Генетическое сходство образования и культуры А.Я. Данилюк видит в том, что обе эти реальности исторически производны от текста и их существование в современности проявляется в той мере, в которой они способны к созданию новых текстов (ценностей). Тождественность образования и культуры определяется принципом культуросообразности. Принцип культуросообразности отражает общий способ организации как образования в целом, так и отдельных образовательных систем. Культуросообразность можно рассматривать как устойчивую тенденцию развития образования.

Поэтому сущность данного принципа заключается в том, что учебные тексты (новые научные знания, произведения искусства, вырабатываемые школьниками мнения, оценки, подходы и т.п.), рассматриваемые как личностные ценности, в пределах образовательной системы должны быть приведены в такую же существенную связь, в которой они находятся в культуре. Согласно данному принципу, можно утверждать, что образовательная система являет собой особый, научно обоснованный образ культуры. Отсюда, по содержанию и взаимной связи учебных текстов образовательная система конгруэнтна культуре, некоторому ее фрагменту или виду культуросообразной деятельности. Научные основы культуры представлены в системе учебных дисциплин. В процессе предметного обучения ученик осваивает системные знания из определенной области культурно-исторической деятельности, идентифицируя свое сознание с тем или иным внутренне целостным фрагментом культурной реальности.

Учебные тексты экологической направленности организованы в пределах образовательной системы с единственной целью – обеспечить условия для систематической и последовательной генерации условно-новых текстов экологическим сознанием ученика. Собственно развитие ученика – расширение его экологического сознания, усвоение новых экологических знаний, понятий, обретение смыслов - осуществляется в процессе создания им условно-новых текстов. Эти учебные тексты как таковые не имеют ценности в масштабах культуры и значимы лишь для процесса личностного культурно-экологического роста ученика. К их видам могут быть отнесены экологические устные и письменные отчеты ученика, выполняемые им домашние задания, самостоятельные, практические, творческие работы экологической направленности и т.д. Текстотворчество является способом развития экологического сознания ученика, которое в свою очередь можно рассматривать как знаковую реальность, как семиосферу, включенную в семиотическое пространство экологического образования и культуры.

Поэтому одним из важнейших факторов интеграции экологического образования является его культуросообразный характер. Речь идет о том, что культура выступает для экологического образования в качестве модели-образа, в соответствии с которой оно способно к самоорганизации на основе од-

новременного и равновесного функционирования трех его элементов: экологического воспитания, экологического обучения и творческого развития личности в их взаимосвязи и взаимообусловленности.

Экологическое воспитание представляет собой педагогическую систему, включающую взаимосвязанные элементы: цель, принципы, содержание, средства, методы.

Известно, что цель – определяющая характеристика воспитательной системы.

Нет однозначного и общепринятого определения главной цели экологического воспитания. В одних случаях цель утверждается как «подготовка экологически грамотного человека» (Л.Я.Лаврененко, И.Н.Пономарева); в других - «воспитание ответственного отношения к социоприродной среде» (В.М.Минаева, Т.И.Тарасова, А.Е.Тихонова); в-третьих - «формирование экологического сознания» (Л.Д.Бобылева, Н.Х.Нагаева); в-четвертых - «экологическая культура» (А.В.Миронов, Л.П.Салеева, И.Д.Зверев). Последняя, на наш взгляд, вбирает в себя все предыдущие варианты целеполагания.

И.Д.Зверев [6] на основании анализа сущности «экологической культуры» как цели экологического воспитания представляет задачи экологического воспитания качественными характеристиками понятия экокультуры:

- обогащение положительного научного и практического опыта взаимодействия человека и социоприродной среды;
- формирование ответственного отношения личности и общества к природе, материальным, социальным и духовным ценностям;
- осознание и утверждение приоритета всех форм жизни как условие существования человека;
- обеспечение всестороннего развития человека, его склонностей и творческих способностей, благополучия его здоровья в условиях оптимизации системы «природа-человек».

С.Н.Глазачев и С.Е.Петров [3] понятия «природоохранительное воспитание» и «экологическое воспитание» рассматривают как синонимы и выделяют следующие принципы:

1. Принцип комплементарности (взаимно-дополнительности) экологического воспитания ко всем другим направления.
2. Принцип использования обучающей и воспитательной функций изменяемой и охраняемой природы.
3. Принцип сочетания рассмотрения проблем охраны природы в мировом масштабе с посильным участием в их решении в местном масштабе.

В качестве специфического, характерного для экологического воспитания, С.Н.Глазачев признает принцип комплементарности. Являясь комплементарным к любому из направлений воспитания, экологическое воспитание, как правомерно считает автор, объединяет в собственную систему фрагменты всех этих направлений, где отражаются те или иные компоненты природоохранной культуры. В свою очередь, каждое из направлений содержит природоохранительные аспекты собственных систем. Следует подчеркнуть, что идея соединения и единства экологического воспитания с традиционными направлениями воспитания позволяет осознать органическую связь, присущую специфике интеграционного процесса, объединяющего формирование ценностного отношения к природе с нравственным, эстетическим, трудовым, физическим воспитанием. Указанная особенность экологического воспитания позволяет ему быть связующим звеном в процессе интеграции различных воспитательных воздействий на личность. В этом находит отражение **принцип диалектического единства интеграции и дифференциации.**

Рассматривая экологическое воспитание как целенаправленный процесс педагогического взаимодействия, способствующий самоопределению воспитанников в экологической культуре, важно отметить, что специфика экологического воспитания состоит в создании условий для саморазвития личности в сфере экокультуры. Это предполагает направленность воспитания на освоение школьниками личностных смыслов, ценностных ориентаций, имеющих экологическую ориентацию, развитие на этой основе планетарного сознания, экологического мышления, эколого-направленных чувств (любовь к природе, сочувствие, сопереживание) и адекватного им практически-действенного отношения к экологическим ценностям.

Такой подход к пониманию сущности экологического воспитания дает нам основание рассматривать его, прежде всего, как фрагмент целостного педагогического процесса, в котором можно вычленить «момент» обучения (как процесса, способствующего овладению опытом познания экологических объектов и самого себя, своего места и роли в мире природы, способами эколого-практической деятельности и общения, опытом творческой эколого-познавательной и преобразующей деятельности), и воспитания (как процесса, способствующего выработке ценностных отношений личности к экологическим проблемам, т.е. развития оценочных, эмоциональных и действенно-практических отношений).

Средства экологического воспитания в нашем понимании - это носители экологического опыта (знаний, способов познавательной и практической деятельности, эмоционально-ценностного отношения к экологическим явлениям, опыта творчески-преобразующей деятельности и т.д.) и в этом смысле к средствам экологического воспитания может быть причислена вся очеловеченная среда.

Естественной основой процесса воспитания экологической культуры личности являются объективно складывающиеся, формирующиеся в различные возрастные периоды отношения и взаимодействия школьника с окружающей его природой и социальной средой.

Говоря о методах экологического воспитания, следует иметь в виду методы социализации, методы целостного педагогического процесса, методы собственно воспитания как целенаправленного процесса формирования отношений личности. Очевидно, что само богатство, разнообразие отношений личности (по объекту направленности - интеллектуальные, нравственные, эстетические и др.; по характеру направленности - коллективистские, индивидуалистические, эгоцентристские; по способам выражения отношений – общение, стиль общения и т. д.; по формам проявления - оценочные, эмоциональные, практически-действенные отношения) требуют интеграции, основанной на учете общего, особенного и единичного в каждом конкретном акте педагогического взаимодействия.

В воспитании происходит обмен личностными смыслами, настроением, эмоциями, что требует строго учитывать субъект-субъектность этого процесса.

В связи с этим возникает необходимость обращения к **принципу антропоцентризма**, выделенному А.Я.Данилюком в разработанной им теории интеграции образования [4]. Антропоцентризм - это особое, исторически складывающееся отношение педагога к образовательному процессу, в котором центральное место и активная роль отводится ученику. Антропоцентрированная педагогика признает ученика в качестве субъекта образовательного процесса и делегирует ему часть функций по постановке целей, выбору методов и форм организации обучения и воспитания, целенаправленно формируя у него соответствующий опыт.

Согласно принципу антропоцентризма, ученик занимает центральное положение в образовательной системе, а его экологическое сознание является важнейшим фактором интеграции экологического образования. Данный принцип существенно меняет наше понимание интеграции. Если традиционная педагогика представляет интеграцию, главным образом, как соединение учебного содержания, то на уровне теоретического исследования этот феномен раскрывается во взаимопроникновении экологического знания и экологического сознания личности. Где нет экологического сознания, там нет и интеграции.

Подводя итоги, подчеркнем, что рассмотренные факторы развития экологического образования школьников на основе интегративного подхода, обусловили выделение следующих уровней интеграции экологического образования:

- содержательного (создание интегрированных проектов, курсов, программ; интеграция содержания различных уровней школьного образования (включая общее и дополнительное образование);
- организационно-технологического (интегративные формы обучения и воспитания, интегративные технологии);
- личностно-деятельностного, отражающего процесс сближения субъективно-ролевых планов деятельностей участников образовательного процесса;
- социально-педагогического уровня, в рамках которого создается целостная система организации взаимоотношений личности и среды в целях их гармонизации и создания условий для культурно-экологического развития личности и ценностного отношения к социоприродной среде.

Таким образом, экологическое образование должно строиться на основе интегративного подхода и выступать в качестве приоритетного направления модернизации образования, отвечающего за будущее развитие цивилизации. С данных позиций экологическое образование как многомерный, культурно-исторический процесс, имеющий интегративную природу, обусловливает отбор и формирование содержания экологического образования на основе интеграции следующих ключевых образовательных компетентностей:

- *общекультурной* (способность познавать окружающий мир, ориентироваться в нём, ценностное осмысление природы, бережное отношение к культурно-историческому и природному наследию России, осмысление духовно-нравственных основ жизни человека и человечества, освоение научной картины мира);
- *учебно-познавательной* (формирование функциональной грамотности учащихся в области организации самостоятельной познавательной деятельности, планирования, анализа, рефлексии, адекватной самооценки и целеполагания, способности переносить знания из одной области знаний в другую, умело применять их на практике);
- *информационной* (умение работать с различными источниками информации, анализировать, систематизировать знания, формулировать выводы, обобщать, сохранять и передавать информацию, полученную из различных информационных источников (аудио-, видео-, электронная почта, СМИ, Интернет);
- *социально-гражданской* (практические умения по экологическому мониторингу, овладение навыками изучения и содействия решению экологических проблем своего города, способность при-

нимать решения, ответственность за результат собственной деятельности);

• *коммуникативной* (умение слышать и слушать друг друга, способность принять иную точку зрения или убедить собеседника в правильности собственной, быть контактным в различных социальных ситуациях, работать в команде для достижения общего результата);

• *личностного роста и развития* (совершенствование личностных качеств, развитие психологической грамотности, способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки, забота о здоровье, здоровый образ жизни, формирование внутренней экологической культуры, а также комплекса качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности, осознание своей роли и предназначения, умение выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, определяющих программу жизнедеятельности в целом);

• *экологической* (способность школьниками системно применять экологические знания и умения для самостоятельной и коллективной деятельности при решении личностных и социально-значимых задач в соответствии с идеями устойчивого развития цивилизации).

При этом экологическая компетентность выступает как интегральная составляющая компетентностей: общекультурной, учебно-познавательной, информационной, социально-гражданской, коммуникативной, личностного роста и самосовершенствования.

The article dwells on the factors of ecological education development of school students in the context of the integrative approach. The integrative approach is reviewed as multidimensionality and unity of ecological education, simultaneous and balanced functioning of its three elements: ecological education, ecological training, creative development of a personality within their interrelation and interdependence.

***The key words**: integration, integrative approach, ecological education, integration principles, ecological training, ecological culture.*

Список литературы

1. Андреев В.И. Концептуальная педагогическая прогностика: Монография / В.И.Андреев. Казань: Центр инновационных технологий, 2010. 220 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. Глазачев С.Н., Петров С.Е. Содержание природоохранительного образования: вопросы методологии / С.Н.Глазачев, С.Е.Петров // Природоохранительное просвещение в системе подготовки студента к педагогической деятельности: сборник научных трудов. Волгоград, 1979. С.5-41.

4. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования / А.Я.Данилюк. Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та. 2000. 440 с.

5. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания / С.Д. Дерябо. М.: МПСИ, 1999. 310 с.

6. Зверев И.Д. Приоритеты экологического образования / И.Д.Зверев // Развитие непрерывного экологического образования: материалы 1-й Московской научно-практической конференции по непрерывному экологическому образованию. М., 1995. С.16-26.

7. Зверев И.Д., Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе / И.Д.Зверев, В.Н.Максимова. М.: Педагогика, 1981. 159с.

8. Костюк Н.Т. Интеграция современного научного знания как философская проблема // Интеграция современного научного знания. Киев: Вища школа, 1984. С.7-52.

9. Лихачев Б.Т. Философия воспитания / Б.Т.Лихачев.М.: ВЛАДОС, 2010.335с.

10. Перминова Л.М., Селиверстова Е.Н. Дидактика на рубеже эпох (XX - XXI вв) / Л.М.Перминова, Е.Н.Селиверстова. Владимир: ВГГУ, 2010. 428 с.

11. Романенко Л.В. Экологическая воспитанность школьника как целостное качество личности / Л.В.Романенко, Н.М.Романенко // Формирование у учащихся знаний и умений в единстве с их личностью. Волгоград, 1989. С.59-67.

12. Селиверстова Е.Н. Современная дидактика: от школы знания - к школе созидания / Е.Н.Селиверстова. Владимир: ВГГУ, 2009. 232 с.

13. Селиверстова Е.Н. Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации: монография / Е.Н.Селиверстова. Владимир: ВГПУ, 2006. 218с.

14. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н.Скаткин. М.: Педагогика, 1984. 2-е изд. 96с.

15. Экологическое образование: опыт России и Германии / Под ред. В.И.Данилова-Данильяна, С.Н.Глазачева, Р.Лоба. М.: Горизонт, 1997. 515 с.

16. Ясвин В.А. Психология отношения к природе / В.А.Ясвин. М.: Смысл, 2000. 456с.

Об авторе

Степанец Р. В. - кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики ГОУ ВПО «Владимирский государственный гуманитарный университет», pedagog@vladggu.ru.

УДК 378

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО УЧЕБНИКА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНФОРМАТИКА»

С.С. Сухов

В статье дается определение учебно-методическому комплексу (УМК) как одного из видов электронного учебника современных компьютерных средств обучения, рассматриваются основные функции, которые должен решать УМК по дисциплине «Информатика» для студентов направления «Техносферная безопасность», а также предложены основные этапы его пректирования.

Ключевые слова: *электронный учебник, учебно-методический комплекс, гипертекстовая структура, мультимедийные возможности, контроль знаний.*

Создание и организация учебных курсов с использованием электронных обучающих средств, в особенности на базе Интернет - технологий, представляет непростую технологическую и методическую задачу. При этом большие трудозатраты по разработке электронных обучающих средств зачастую не компенсируются их эффективностью по причине их быстрого устаревания. Тем не менее, индустрия компьютерных учебно-методических материалов расширяется в силу их востребованности и социальной значимости.

В этой связи актуальным является разработка концепций построения и использования мультимедийных обучающих средств, адекватных современным идеям развития образования (открытое образование, дистанционное образование и др.)

Одним из наиболее популярных компьютерных средств обучения стали электронные учебники, позволяющие реализовать функции обучения, самообучения, демонстрации изучаемого материала, тренировки в применении изученного материала, контроля и самоконтроля, систематизации усвоенных знаний и являющиеся таким образом многоцелевым средством обучения.

Электронный учебник – это обучающая программа комплексного назначения, обеспечивающая непрерывность и полноту дидактического процесса обучения, предоставляющая теоретический материал, обеспечивающая тренировочную учебную деятельность и контроль уровня знаний, а также информационно-поисковую функцию, математическое и имитационное моделирование с компьютерной визуализацией и сервисные функции при условии интерактивной обратной связи [1].

Электронный учебник - в отличие от «бумажного», является инструментом обучения и познания, его структура и содержание зависит от целей его использования. Он и репетитор, тренажер и самоучитель. Особую значимость он приобретает при использовании в телекоммуникационных системах.

Многие педагоги склонны ожидать повышения интенсификации учебного процесса за счет применения электронных учебников, которые могут влиять на:

- повышение целенаправленности;
- усиление мотивации;
- повышение информативной емкости учебного содержания;
- активизацию учебно-познавательной деятельности обучаемых;
- ускорение темпа учебных действий.

Электронный учебник эффективен, когда:

- имеется практически мгновенная обратная связь;
- имеется возможность быстрого поиска необходимой справочной информации (контекстной и на выбор);
- имеются демонстрационные примеры и модели (он рассказывает, показывает, объясняет, демонстрирует);
- имеется контроль (тренаж, самоконтроль, тестирование).

Демократизация общества, в т. ч. и образование, информатизация всех сфер деятельности человека создали предпосылки для создания нового поколения учебников - интерактивных учебно-методических комплексов на электронных носителях.

Современный учебный мультимедийный комплекс (УМК) - это целостная дидактическая система, состоящая из различных электронных учебных материалов, использующая компьютерные технологии и возможности сети Интернет и обеспечивающая обучение и управление процессом обучения студентов по индивидуальным и оптимальным учебным программам [2].

УМК по дисциплине «Информатика» для студентов направления «Техносферная безопасность» сочетает в себе следующие функции:

Информационная: обеспечивать информацией в процессе обучения на основе использования электронных презентаций, символьных и анимированных объектов, деловой графики и информационных баз данных.

Организационная: организация целенаправленного освоения учебного материала на основе дифференцировано-вариативной модели учебного процесса.

Мотивационная: мотивировать процесс сознательного освоения учебного материала как на занятиях под руководством преподавателя, так и во внеурочное время.

Трансформационная: освоение учебного материала, его интериоризация и экстериоризация на основе современных достижений научно-технического прогресса и доступности.

Воспитательная: воспитание ответственного отношения и творческого подхода к трудовой деятельности; экономической культуры и деловой этики.

Развивающая: развитие профессионально важных качеств личности обучаемых, их кругозора и интеллектуального потенциала.

Координирующая: объединение в информационном продукте возможности многих средств обучения (гипертекстов, диаграмм, таблиц, схем, электронных презентаций и др.), их дозированное и последовательное представление.

Систематизирующая: последовательное и логическое представление учебного материала с учетом возможности и интересов потребителей, достаточной научно-технологической значимости.

Интегрирующая: интеграция различных дидактических средств с возможностью последовательного дозированного представления необходимого учебного материала.

Контролирующая: обеспечение различных форм контроля знаний обучаемых на всех этапах учебного процесса.

Полиативная: возможность применения данного учебно-методического комплекса на всех ступенях обучения (опрос, закрепление знаний, изучение нового материала, контроль и др.), в процессе само- и взаимообучения, индивидуально и коллективно.

В структуре разрабатываемого УМК по дисциплине «Информатика» можно выделить пять крупных взаимосвязанных блока (рис. 1), каждый из которых имеет свою методическую, дидактическую и функциональную нагрузку:

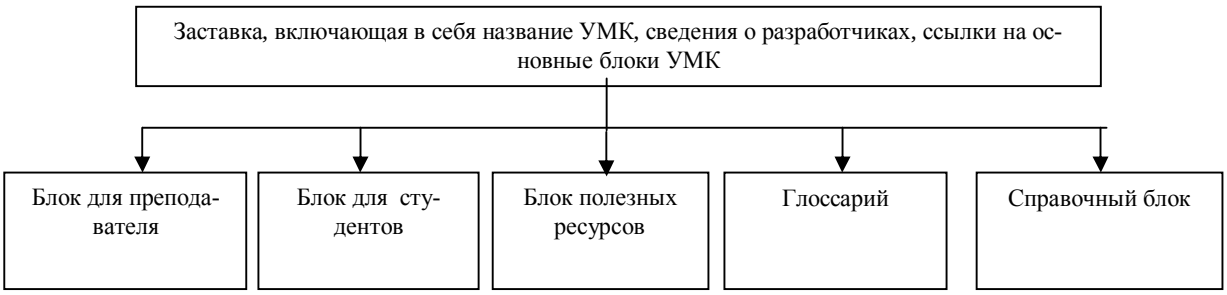


Рис. 1. Блок-схема УМК по дисциплине «Информатика»

1. Блок для преподавателя - электронно-методическое пособие, включающее в себя цель и задачи изучаемого курса, программу курса; требования государственных стандартов, методические рекомендации к использованию УМК в учебном процессе; список рекомендуемой литературы, рекомендации по практической работе с контрольными задачами и тестированию.

2. Блок для студентов - теоретико-практический блок, включающий в себя учебник с контрольными вопросами по каждой теме; лекционный курс, сопровождающийся презентациями; задачник, содержащий трехуровневые задания по всем темам курса.

3. Библиотека полезных ресурсов (блок полезных ресурсов), в которую включены ссылки на внутренние и внешние информационные ресурсы (обширный справочный материал, тексты законов, постановлений, биографии и портреты ученых, Интернет адреса журналов, библиотек, образовательных сайтов и т. д.).

4. Глоссарий (словарь терминов) - содержащий все основные понятия, используемые в других блоках;

5. Справочный блок - поддержка пользователя УМК.

Разработка УМК «Информатика» содержит следующие этапы:

1-й этап. Подготовка текстов для УМК.

На этом этапе, прежде всего, в соответствии с программой определено место создаваемого ин-

формационного продукта в учебном процессе, сформулированы цели и задачи, и в соответствии с этим был произведен подбор литературы по теме, выбран базовый учебник - основа разрабатываемого УМК.

После отбора и анализа основного и вспомогательного материала для подготовки электронного учебного комплекса по «Информатике» составляется структурная схема курса, состоящая из блоков, частей, глав и параграфов. Каждой структурной единице присваивается собственное наименование и определена компоновка логически связанных структурных единиц.

Для каждого параграфа и раздела учебника составлены контрольные вопросы (вопросы для самопроверки), с помощью которых реализуется обратная связь в процессе обучения.

Каждый параграф завершается выводами и заключением, которые соответствуют сформулированным в начале целям изучения данной темы.

В блоке для студентов содержится предисловие к учебнику и лекциям, в котором указывается цель включения данного материала в УМК, его соответствие государственному образовательному стандарту.

Этап завершается стилистическим редактированием и контролем достоверности, адекватности и актуальности отобранного материала.

2-й этап. Написание сценария.

Написание сценария курса производится на основе используемых в данном пособии материалов (обычный текст, гипертекст, таблицы, графики, схемы, диаграммы, фотографии, рисунки, анимационные фрагменты).

Согласно разработанному сценарию, УМК «Информатика» должен решать следующие задачи:

- обеспечение последовательного и систематического изложения учебного материала с возможностью выбора темпа и глубины изучения;
- руководство самостоятельной учебной работой студентов;
- контроль качества усвоения знаний;
- обеспечение эффективного поиска информации.

Для решения этих задач в УМК используется проблемное изложение учебного материала с двумя возможных путями его рассмотрения: базовый уровень и уровень повышенной сложности, предусматривающий более углубленное изучение. Наличие двух уровней реализовано при помощи четкого структурирования материала, наличия гиперссылок и дозированности в представлении материала на экране. Обучаемый может сам выбрать уровень сложности изложения учебного материала и, соответственно, уровень сложности вопросов при контроле (самоконтроле) усвоения учебного материала.

Для удобства навигации по УМК «Информатика» предусмотрены переходы по гиперссылкам в пределах параграфа, главы и по отдельным блокам.

Все используемые понятия и определения объясняются за пределами основного текста (ссылки открываются в новом окне), а доступ к ним обеспечивается с помощью гиперссылок непосредственно из текста лекций или учебника. Предусмотрена также работа со словарем как с самостоятельным блоком УМК. Переход к словарю возможен с титульного листа или с использованием панели навигации из любого блока УМК.

3-й этап - контроль качества разработанного УМК

Контроль качества исполнения проводится по следующим направлениям: по содержанию, дидактическому наполнению, формам представления учебного материала, оформлению и т. п.

При выборе способа оформления УМК упор сделан, прежде всего, на функциональность и приоритет учебных целей.

Особое внимание при разработке УМК «Информатика» уделяется оформлению наполнению титульного листа (главной страницы). Эта страница служит связующим звеном между различными блоками УМК и позволяет при открытии УМК перейти к любому из них. Кроме того, титульная страница должна дать представление о рассматриваемом курсе в целом, об авторах и разработчиках, сориентировать на эффективную работу пользователей, не имеющих большой практики в использовании электронных обучающих средств.

Для этой цели на титульном листе размещены:

1. Ссылка на информацию об учебном центре, где выполнялась разработка, информацию об авторах и разработчиках электронного учебного издания.
2. Название курса, по которому сделан учебник.
3. Ссылка на список (меню) основных блоков УМК.
4. Вызов справки по работе с УМК.

Ориентируясь на предполагаемое размещение УМК «Информатика» в сети Internet, необходимо предусмотреть неоднородность аппаратных средств у предполагаемых пользователей разрабатываемого учебного комплекса и разнообразие используемых программных средств.

Учитывая, что большинство пользователей Internet используют браузер Internet Explorer, в качестве базового при разработке дизайна выбран именно этот браузер.

Учебный мультимедийный комплекс по дисциплине «Информатика» должен обладать следующими качествами:

- развитой гипертекстовой структурой в понятийной части курса (определения, понятия), а также в логической структуре изложения (последовательность, взаимосвязь частей);
- удобной для пользователя системой навигации, позволяющей ему легко перемещаться по курсу, отправлять электронные письма преподавателю, переход в раздел дискуссий;
- использованием мультимедийных возможностей современных компьютеров и Интернет (графических вставок, анимации, звука, если необходимо и др.);
- наличием подсистемы контроля знаний, встроенной в учебник;
- разбивкой курса на небольшие блоки (страницы);
- наличием глоссария (автономные справочные материалы) и ссылками на глоссарий, разрабатываемые для данного курса, отдельных его модулей или серии курсов;
- ссылками на литературные источники, электронные библиотеки и на источники информации в сети Интернет;
- доступностью - быстрая загрузка, без усложнения эффектами;
- эффективной обратной связь с преподавателем (электронная почта, Web-конференции, IRC - технологии (chat)) IRC (Internet Relay Chat) - средство для переговоров через Интернет в реальном масштабе времени, которое дает Вам возможность разговаривать с другими людьми во всем мире в режиме прямого диалога (чаще всего с помощью набора фраз на клавиатуре компьютера).

Вопрос выбора технологий реализации УМК достаточно сложен, он требует самого тщательного и всестороннего анализа для выбора подхода к его осуществлению.

При выборе технологий необходимо учитывать:

– требования пользователей;
– требования автора электронного учебника;
– требования методиста, работающего над УМК;
– требования по организации дизайна и структуры учебного пособия [3].

Все ограничения можно свести к следующей формулировке: современное электронное учебное пособие должно быть удобным, наглядным, полным, модульным, с продуманной структурой и навигацией, отвечающим всем методическим требованиям, запросам автора, а также требованиям поддержки и развития и, кроме того, быть реализованным самым практичным способом.

Таким образом, появление средств мультимедиа производит революционные изменения в образовании. Возможности средств мультимедиа безграничны. Благодаря наличию обратной связи и живой среде общения, системы обучения на базе мультимедиа обладают потрясающей эффективностью и существенно повышают мотивацию обучения.

УМК по дисциплине «Информатика» для студентов направления «Техносферная безопасность» позволяет обеспечить не только успешное усвоение программы по информатике, но и сформировать их на качественно новом уровне и в большем объеме, т. е. обеспечить достижение нового, более высокого качества образования в высших профессиональных учебных заведениях.

In article definition to educational and methodical complex as one of kinds of the electronic manual of modern computer training aids is made, the basic functions which the educational and methodical complex on discipline "Informatics" for students of the area "Safety Of Technosphere" should solve are considered, also the basic stages of its development are offered.
The key words: *electronic manual, educational and methodical complex, hypertext structure, multimedia capability, control of knowledge.*

Список литературы

1. Башмаков А.И., Башмаков И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. М., 2007. 224 с.
2. Технологии создания электронных обучающих средств / Краснова Г.А., Беляев М.И., Соловов А.В. М., МГИУ, 2001. 176 с.
3. Кирсанов Д.В. Краткая история HTML. - http://www.kirsanov.com/

Об авторе

Сухов С.С. – аспирант, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, heavens_door@bk.ru.

УДК-378.14.

МОТИВАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

М.В. Юракова

В статье на основе анализа места мотивации в учебном процессе, приемов мотивации на каждом этапе изучения темы, определения мотивации выделяются признаки мотивации математической деятельности и требования, предъявляемые к математическим заданиям, выполнение которых обеспечивает мотивацию деятельности студентов при обучении математике в техническом вузе.
Ключевые слова: *мотивация математической деятельности, приемы мотивации учебной деятельности, мотивационные математические задания.*

В психолого-педагогических исследованиях по проблемам высшей школы одним из актуальных направлений является изучение факторов, способствующих повышению качества обучения и развитию студентов. Среди таких факторов в учебном процессе педагоги и психологи выделяют мотивацию. А.М. Романов отмечает, что мотивация обеспечивает формирование критериально-нормативных ценностных ориентаций студентов, высокую эффективность обучения, личностного и профессионального развития, успешную профессионализацию после окончания вуза [10, с. 9]. Н.А. Мамаева считает, что «мотивация является одним из наиболее действенных средств повышения эффективности и качества учебного процесса» [5, с. 2]. М.А. Родионов полагает, что мотивация может рассматриваться как основополагающее условие реализации деятельности учения [9, с. 64]. Результаты исследований, проведенных Е.П. Ильиным, В.А Якуниной, Н.И. Мешковым доказывают, что фактор мотивации для успешной учебы сильнее, чем фактор интеллекта [3, с. 268]. М.А. Приходько отмечает, что «посредством учебной мотивации можно … достичь требуемого уровня сформированности знаний, умений навыков и сформировать профессиональные знания, умения, навыки» [8, с. 5].

Также не менее важным является роль мотивации в управлении самим учебным процессом. По мнению Е.И. Евстафьевой, изучение и развитие мотивации раскрывают механизмы методического воздействия на личность обучающегося [1, с. 53].

Таким образом, педагоги и психологи отмечают существенную роль мотивации в процессе обучения как для самих обучающихся, так и для обучающих.

Интерес педагогов и методистов вызывают вопросы о месте мотивации в процессе обучения и о возможных способах мотивации учебной деятельности.

Традиционно мотивации отводится место в начале учебной деятельности. Начальный этап учебной деятельности называется мотивационным. Его цель заключается в создании у обучающихся установки на необходимость подготовки к изучению материала. На мотивационном этапе обучающиеся должны узнать, почему и для чего изучается данный раздел, какова основная учебная задача данной работы [3, с. 263]. Часть педагогов только в начале учебной деятельности видят роль и место мотивации. Так, М.А. Родионов отмечает, что «часть учителей, признавая необходимость осуществления определенных стимулирующих воздействий на ученика, ограничивает временные рамки этих воздействий лишь начальным этапом изучения программных вопросов» [9, с. 9].

Согласно теоретическим исследованиям, мотивация должна сопровождать учебную деятельность не только на начальном этапе учебного процесса. А.К. Маркова и др. утверждают, что «общая задача учителя состоит в том, чтобы ученик постоянно был мотивирован к действиям – и в начале урока, и в ходе его, и в конце урока» [12 ,с. 60]. Психолого-педагогические исследования мотивации обосновывают это следующими положениями. Помимо побуждения к деятельности на начальном этапе ее выполнения, мотивация требуется при переходе к каждому отдельному действию в процессе выполнения деятельности (А.К. Дусавицкий). Каждое предыдущее действие подкрепляет своим результатом доминирующий мотив, который вместе с опытом обучающегося и условиями задачи вызывает потребность в выполнении последующего действия [9, с. 68]. При успешном выполнении действия и результат, и способ его достижения приобретают для субъекта мотивационное значение (М.А. Родионов). Мотивация регулирует последовательность операций в реализуемом методе и обуславливает также переход к новому способу деятельности [2, с. 26].

Для обучения и на начальном этапе учебного процесса, и в ходе выполнения учебной деятельности, и на этапе подведения итогов этой деятельности необходимы компоненты, сопутствующие мотивации такие, как: побуждение к деятельности, стремление к успеху, эмоциональные переживания, познавательный интерес, активная позиция обучающихся. При этом на протяжении всего учебного процесса они играют важную роль. На начальном этапе они позволяют обучающимся осознать значимость данной учебной деятельности и сформировать готовность к ее выполнению. В ходе учебного

процесса – побуждают обучающегося к выполнению запланированной системы действий, способствуют достижению поставленной цели. При подведении итогов – побуждают к оцениванию результатов своей работы и выделению полезного для себя опыта.

Идеи о развитии и поддержании мотивации на протяжении всего учебного процесса придерживаются многие педагоги и психологи (О.С. Гребенюк, Н.Н. Иванова, Н.А. Мамаева, А.К. Маркова, М.А. Приходько, М.А. Родионов, Н.Г. Свириденкова и др.).

Описанию места мотивации в процессе обучения помогает раскрытие функций мотивации. Согласно исследованиям психологов, выделяется ряд функций мотивов: побуждающая, направляющая, регулирующая, стимулирующая, управляющая, организующая, структурирующая, смыслообразующая, контролирующая, защитная. В учебном процессе мы рассмотрим четыре из них: побуждающую, направляющую, регулирующую, смыслообразующую. В обучении реализации каждой из функций способствуют определенные приемы деятельности обучающегося.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить, что побуждению к учебной деятельности через принятие учебной задачи способствуют следующие педагогические приемы:

- демонстрация актуальности тех знаний, умений, которые будут изучаться в данном разделе (Н.Г. Свириденкова), поскольку «именно актуализация знаний позволяет ученику осознанно определить важность предстоящей деятельности, оценить ее субъективную значимость, сопоставить со своими возможностями и в результате принять (или не принять) задачу, поставленную учителем [11, с. 26]»;
- создание условий, способствующих установлению связи задачи с жизненным опытом обучающихся, демонстрация недостаточности имеющегося опыта, включение задачи в личностный план ученика, опора на индивидуальный стиль деятельности, привычки и предпочтения ученика, формы предъявления задачи, вызывающие положительную эмоциональную реакцию ученика [7, с. 66].

Также на начальном этапе использовать можно следующие виды побуждений обучающихся:

- активизация мотивов предыдущих достижений, мотивов относительной неудовлетворенности (А.К. Маркова, Н.А. Мамаева);
- создание практической ситуации, в которой обучающийся сталкивается с индивидуальными затруднениями (А.К. Маркова);
- сосредоточение внимания учащегося на учебной ситуации, получение информации о предмете потребности (актуализация познавательной потребности), осознание потребности (выбор мотива), выбор решения (постановка учеником цели) (О.С. Гребенюк).

Формулирование, осознание конкретной цели обучающимися позволяет им осуществить выбор определенной линии поведения, то есть способствует реализации направляющей функции [3, с. 123].

Регулирующую функцию в ходе учебного процесса выполняют контроль и оценка результатов действия (А.Н. Леонтьев, М.А. Родионов). В случае соотнесения результатов действий с соответствующими оценочными критериями они начинают выступать в качестве ситуативных мотивов выполнения последующих действий [9, с. 59].

Регуляцию учебной деятельности с помощью мотивационных компонентов описывает в своем исследовании М.А. Родионов. По его мнению, если побуждение входит в область взаимодействия структуры индивидуального опыта и восприятия предметного содержания, то оно начинает играть регулирующую роль, способствуя составлению программы деятельности и отдельных действий, а также их реализации. «В противном случае соответствующий сигнал поступает по принципу обратной связи в регулятивный элемент, инициирующий последовательность циклов уточнения и коррекции содержания познавательного и компетенциального компонентов с целью выработки вариантов согласования имеющейся системы знаний и усвоенных способов действий с результатами познавательных процессов. При осознании невозможности выявления таких вариантов происходит изменение сознательной регуляции с выработкой новых субъективных критериев значимости познаваемого объекта и изменением содержания деятельности» [9, с. 131].

Получение оперативной информации о процессе выполнения деятельности, согласно исследованиям О.С. Гребенюк, корректирует действия и способствует подкреплению уверенности в правильности выполняемых действий.

Также мотивируют деятельность и способствуют достижению цели такие факторы, как очевидность и понятность выполнения всех действий и операций; самоанализ и самооценка учебной деятельности; сопоставление полученных результатов с поставленными учебными задачами [7, с. 71].

Таким образом, действие регулирующей функции мотивации основывается на восприятии предметного содержания, его связи с индивидуальным опытом, возможности выполнить указанные действия и операции, анализе и оценке информации об их выполнении в направлении достижения цели. Поэтому мы читаем, что способствовать реализации данной функции мотивации будет такая организация учебной деятельно-

сти, при которой устанавливаются связи между данным предметным содержанием и индивидуальным опытом, на их основе определяется программа реализации отдельных действий, выделяются ориентиры в их выполнении. Для обеспечения получения корректирующей информации о выполнении действий определяются критерии оценки результатов деятельности в направлении достижения цели, реализуется контроль, обеспечивается самоконтроль и оценка результатов выполняемых действий.

Слыслообразующая функция мотивации оценивает личностный смысл для обучающихся результатов деятельности, приемов деятельности, условий достижения этих результатов. Они определяются как значимые, если способствуют успешности и развитию обучающегося. Определение успешности происходит на этапе оценки и качественного анализа учебной деятельности: выявляются причины имеющихся недочетов и ошибок, выделяются положительные моменты [7, с. 67], достигнутые результаты сопоставляются с поставленной задачей, определяются трудности и выбираются пути их решения (Н.А. Мамаева). Также в результате оценки и анализа учебной деятельности, индивидуальный опыт обогащается обобщенными приемами деятельности, которые сами впоследствии могут мотивировать учебную деятельность.

Рассматривая мотивацию математической деятельности, необходимо учитывать специфику этой деятельности. Специфика математической деятельности вызвана спецификой предметного содержания, большой степенью его абстрактности, отдаленной перспективой использования в профессиональной деятельности и жизни, часто скрытой системой связей с жизненным опытом и другими дисциплинами. Специфика математического содержания влияет на опыт обучающегося по его усвоению. Таким образом, математическое содержание и индивидуальный опыт обучающихся обуславливают выполнение ими математической деятельности.

Несмотря на различные подходы к понятию «мотивация», ключевыми позициями понятия, согласно проведенному нами анализу определений, является то, что мотивация отражает совокупность причин, которые обуславливают возникновение деятельности, выбор направления деятельности и способов ее осуществления.

Поэтому под мотивацией математической деятельности будем понимать совокупность причин, связанных с математическим содержанием и индивидуальным опытом обучающихся, побуждающих к возникновению математических действий, выбору направленности и способов осуществления математических действий.

Согласно этому определению, можно судить о наличии мотивации в процессе обучения математике по следующим признакам: возникло ли у обучающегося побуждение к деятельности, определено ли направление осуществления деятельности, выбраны ли способы ее осуществления.

Мы предлагаем в качестве способа осуществления мотивации в процессе обучения математике использовать мотивационные задания.

Чтобы задание являлось мотивационным, оно должно отвечать признакам наличия мотивации математической деятельности: наличию математического содержания и обращения к индивидуальному опыту, на основе которых возникает побуждение к деятельности, выбор направления и способа ее осуществления.

В учебном процессе такие задания могут быть использованы для реализации различных целей: в начале изучения темы - для мотивации изучения содержания, в процессе изучения темы - для мотивации поисковой деятельности, в конце изучения темы - для мотивации систематизации, обобщения. Место задания в учебном процессе определяет подбор необходимого математического содержания, опыта, способ установления их взаимосвязи.

Поэтому, чтобы составить мотивационное задание, необходимо:

1. Определить место мотивационного задания в процессе изучения темы.
2. Определить, на каком математическом содержании эта цель будет реализовываться (математическое задание).
3. Выделить три этапа работы над заданием:
   - начальный этап, побуждающий к выполнению задания,
   - процессуальный, в результате которого реализуются основные шаги выполнения задания,
   - этап подведения итогов, на котором делаются основные выводы о достижении цели задания, о полученном опыте.
4. Для каждого этапа работы с заданием определить математическое содержание и индивидуальный опыт, которые будут являться основой реализации функций мотивации и побуждать к выполнению задания, определять направление и способы его выполнения.
5. В организацию работы с заданием включить приемы деятельности, которые на основе выделенного математического содержания и опыта обучающихся обеспечивают реализацию каждой функции мотивации.

Приведем примеры мотивации математической деятельности с помощью мотивационных заданий.

В начале изучения темы: «Интегрирование тригонометрических функций» - мы предлагаем рассмотреть задание I, цель которого мотивировать студентов к изучению приемов интегрирования тригонометрических функций методом замены с предварительным преобразованием тригонометрического выражения.

Задание I. Даны два примера: $\int \sin^2 x \cos x dx$, $\int \sin^2 x \cos^3 x dx$.

1. Проанализируйте условия данных примеров и определите, какой из двух интегралов можете решить известным методом. Решите выбранный пример.

2. Сравните свое решение с предложенным.

Методом замены переменной можно вычислить интеграл:

$$\int \sin^2 x \cos x dx = \int \sin^2 x d(\sin x) = [t = \sin x] = \int t^2\, dt = \frac{t^3}{3} + C =$$
$$= \frac{\sin^3 x}{3} + C$$

3. Проанализируйте фрагмент другого примера и определите основную идею его решения. Заполните пропуски в решении:

$$\int \sin^2 x \cos^3 x dx = \cdots = \int \sin^2 x(1 - \sin^2 x) d(\sin x) = \cdots$$

4. Сравните свое выполнение с предложенным.

Основная идея решения примера: с помощью преобразований «подготовить» подынтегральное выражение к введению новой переменной:

$$\int \sin^2 x \cos^3 x dx = \int \sin^2 x \cos^2 x \cos x\, dx = \int \sin^2 x(1 - \sin^2 x) d(\sin x) =$$
$$=[t = sinx] = \int t^2(1 - t^2)dt = \frac{t^3}{3} - \frac{t^5}{5} + C = \frac{sin^3 x}{3} - \frac{sin^5 x}{5} + C$$

5. Составьте свои примеры интегралов, которые можно решить аналогичным способом. Обобщите конструкцию подынтегрального выражения.

6. Сравните свое выполнение задания с предложенным.

Примеры, которые можно решить аналогичным способом:

1) $\int \sin^2 x \cos^5 x dx$, *2)* $\int \frac{\cos^3 x}{\sin^2 x} dx$, *3)* $\int \sin^5 x dx$, *4)* $\int \frac{\sin^4 x}{\cos^6 x} dx$, *5)* $\int \sin^2 3x dx$.

Конструкция их подынтегральных выражений может быть представлена в виде: $\int \sin^n x \cos^m x dx$, *где n и m – целые числа.*

Рассмотрим, как данное математическое задание побуждает к математической деятельности, обеспечивает выбор направления этой деятельности и выбор способа ее осуществления.

Побуждение к изучению новых приемов интегрирования тригонометрических функций обеспечено двумя примерами схожей конструкции, один из которых можно решить методом замены переменной, не прибегая к дополнительным преобразованиям. Таким образом, индивидуальный опыт интегрирования простых тригонометрических выражений, успешное решение первого примера, схожая конструкция второго примера задания, требующего новых знаний, способствует возникновению побуждения к выполнению задания.

На основе анализа математического содержания и имеющегося индивидуального опыта происходит определение основной идеи решения (пункт 3), способа его выполнения, в результате чего у студентов формулируется цель ближайшей деятельности: изучить приемы интегрирования тригонометрических функций и определяется направление деятельности: установить в чем должно состоять преобразование подынтегрального тригонометрического выражения, чтобы способствовать дальнейшему интегрированию выражения методом замены переменной.

Выбору способа преобразования данного выражения с целью применения метода замены переменной способствует задание на составление примеров, рассмотрение и последующее сравнение с предложенным преобразованием. При этом неуспешность в составлении подходящих примеров может служить мотивом дальнейшему изучению соответствующих приемов

Чтобы убедится в том, что с помощью задания можно обеспечить мотивацию, полезно проанализировать задание с позиции реализации мотивационных функций. Вызывая побуждение к математической деятельности и определяя ее направление, мотивационные задания, очевидно, реализуют

побуждающую и направляющую функции.

Действие регулирующей функции мотивации в процессе выполнения задания предусмотрено благодаря математическому содержанию (фрагмент решению примера), индивидуальному опыту (основная идея вычисления). В результате определения их взаимосвязей студентами выделяются ориентиры, задающие направление предстоящей деятельности, и способы их реализации. Также способствует регулированию деятельности студентов возможность получить ими корректирующую информацию о правильности выполнения действий. Это осуществляется с помощью предложения сравнить свое выполнение с образцом, заранее продуманным преподавателем, внести при необходимости коррективы в свою работу.

Смыслообразующая функция мотивации реализуется в задании благодаря использованию полученного опыта в новой ситуации (составление аналогичных примеров, составление обобщений) и удовлетворению от успешно выполненного задания.

В ходе изучения рассматриваемой темы мотивировать студентов к овладению приемами интегрирования тригонометрических функций, сводящими интеграл к использованию метода замены переменной, мы предлагаем с помощью задания II.

Задание II.

1. Проанализируйте возможность вычисления интегралов (задание I, 4.) с позиции основной идеи: *с помощью преобразований «подготовить» подынтегральное выражение к введению новой переменной*. В случае затруднений, перейдите к пункту 2. Если затруднений нет, перейдите к пункту 3.

2. Определите назначение пропущенных преобразований в каждом интеграле и восстановите пропуски.

1) $\int \sin^2 x \cos^5 x dx = \cdots = \int (1-\sin^2 x)^2 \sin^2 x d(\sin x) = \cdots$

2) $\int \frac{\cos^3 x}{\sin^2 x} dx = \cdots = \int \frac{1-\sin^2 x}{\sin^2 x} d(sinx) = \cdots$

3) $\int \sin^5 x dx = \cdots = -\int (1-\cos^2 x)^2 \, d(\cos x) = \cdots$

4) $\int \frac{\sin^4 x}{\cos^6 x} dx = \cdots \int tg^4 x d(tgx) = \cdots$

5) $\int \sin^2 3x dx = \cdots = \frac{1}{2}\int (1-\cos 6x) dx = \cdots$

3. Обобщите результаты работы с примерами, для этого: определите вид подынтегрального выражения; выделите соответствующие ему преобразования тригонометрических выражений; укажите цель преобразования – общий вид интеграла, к которому нужно привести данный; укажите номера примеров для каждого вида.

4. Сравните свое выполнение задания с предложенным.

Вид подынтегрального выражения	**Преобразование**	**Вид преобразованного интеграла**	**Номер примера**
$\int \sin^n x \cos^m x dx$ n, m -нечетные	Отделение от нечетной степени множителя, выражение подынтегральной функции через кофункцию этого множителя	$\int R(cosx) d\,(cosx)$ $\int R(\cos(mx)) dx$	1) 2) 3)
$\int \sin^n x \cos^m x dx$ m,n -четные	Понижение степени косинуса или синуса	$\int R(\cos(lx)) dx$	5)
$\int \frac{\sin^n x}{\cos^{n+2} x} dx$	Выделение в подынтегральной функции произведения функции от тангенса и его производной	$\int R(tgx) d(tgx)$	4)

Прокомментируем задание с позиций, выделенных ранее.

Побуждение к выделению приемов интегрирования тригонометрических функций происходит на основе: математического содержания примеров определенной конструкции (задание I), для которых определена идея интегрирования; индивидуального опыта преобразования тригонометрических выражений, опыта интегрирования методом замены переменной, ясности основной идеи интегрирования тригонометрических выражений, выделенной в предыдущем задании; установления значения приемов преобразования тригонометрических функций (определение назначения пропущенных преобразований) для интегрирования.

Побуждение к деятельности с данным математическим содержанием, наличие опыта для

определения способов осуществления деятельности приводит к формированию цели: выделить необходимые преобразования подынтегрального выражения для основных случаев интегрирования выражений данно конструкции.

В соответствии с этой целью задается направление деятельности: на основе анализа конструкции исходного выражения выделить такое преобразование тригонометрического выражения, которое позволяет впоследствии воспользоваться интегрированием методом замены переменной.

Определению способа выделения таких преобразований тригонометрических выражений способствует задание на обобщение результатов вычисления примеров (пункт 3), в котором выделены ключевые позиции для обобщения. Возможность сравнить свой вариант выполнения задания с указанным позволяет студентам увидеть свои затруднения и успехи, в случае трудности скорректировать свои действия

Действие регулирующей функции мотивации обеспечивается благодаря следованию ориентирам при поиске преобразований (роль таких ориентиров играют выделенная основная идея преобразования и промежуточный результат при вычислении интегралов) и благодаря получению информации о правильности выполнения отдельных шагов задания (которое предусмотрено наличием заданий тиа: «Сравните с предложенным…»).

Личностный смысл результатам выполнения задания придает их успешность и возможность использования в качестве вспомогательных материалов таблицу, полученную в ходе его выполнения. Анализ решенных примеров и их обобщение, которые осуществляются при выполнении задания, способствуют формированию способов деятельности интегрирования тригонометрических функций.

После изучения нескольких тем, связанных общей идеей полезно обобщить и систематизировать накопленный опыт. Для систематизации опыта по вычислению интегралов с помощью преобразования подынтегральных функций с дальнейшим применением интегрирования методом замены переменной мы предлагаем задание III.

Задание III.

1. Проанализируйте с позиции реализации основной идеи («Выполнить преобразование подынтегрального выражения так, чтобы можно было применить метод замены переменной») свои результаты работы по темам: «Интегрирование с помощью введения вспомогательного аргумента», «Интегрирование тригонометрических выражений», «Интегрирование иррациональных выражений».

Результаты анализа оформите в виде таблицы.

2. Сравните свое выполнение задания с предложенным.

Вид подынтегральной функции	Особенности конструкции подынтегрального выражения	Прием преобразования интеграла	Пример

3. Ответьте на вопрос: «Какие приемы организации работы над заданиями помогли освоить вычисление интегралов с помощью сведения их к методу замены переменной?»

4. Сравните свое выполнение задания с предложенным.

В качестве приемов организации работы, которые помогали освоить вычисление интегралов, сводящихся к методу замены переменной, можно назвать следующие: выделение общей идеи интегрирования для данной группы выражений, определение признаков применения метода интегрирования для интегралов данной конструкции, выделение цели преобразования выражения для интегрирования выражения, систематизация и обобщение полученного опыта в виде вспомогательных материалов (схем, таблиц, правил, рекомендаций).

Побуждение к систематизации накопленного опыта в задании достигается за счет наличия общей идеи при интегрировании математического содержания ряда тем, ее значимости для студента при вычислении интегралов и опыта работы с таким содержанием.

Направление систематизации опыта задается с помощью выделения основных идей интегрирования в изученных темах и анализа приемов обобщения математического содержания этих тем.

Выбор способа деятельности по обобщению и систематизации опыта вычисления интегралов с помощью сведения их к методу замены переменной определяется с помощью задания на выделение приемов работы с математическим содержание изученных тем.

Регулирующая функция мотивации в задании определяется наличием ориентиров в направлении систематизации и в выборе способов организации; возможностью убедиться в успешности своих рассуждений.

Новый личностный смысл приобретает имеющийся опыт студентов, поскольку позволяет им формировать общий прием организации систематизации знаний.

Представленные задания являются мотивационными. Они удовлетворяют выделенным требованиям: задают побуждение к действию на основе предлагаемого математического содержания и имеющегося опыта, определяют направленность деятельности на основе поставленной цели и побуждают к выбору способа действий с данным математическим содержанием в соответствии с име-

ющимся опытом. На каждом этапе работы над заданием активизируются мотивационные механизмы и действуют функции мотивации, побуждая, направляя, регулируя деятельность и придавая ей личностный смысл.

The study is undertaken of motivation in academic activity, motivation techniques at each stage of studying the subject and the definition of motivation. As a result of the study the characteristics of motivation in mathematical activity are distinguished as well as the requirements for mathematical tasks. The completion of the latter provides motivation of students` activity in the process of teaching mathematics in a technical university.
The key words: *motivation in mathematical activity, motivation techniques in academic activity, motivational mathematical tasks.*

Список литературы

1. Евстафьева, Е. И. Методическая система формирования и развития внутренней мотивации изучения химии в условиях начального профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02/ Евстафьева Е. И. СПб. : 2001. 199 с.

2. Иванова, Н.Н. Мотивационная технология обучения физике в основной школе: дис. …канд. пед. наук: 13.00.02 / Иванова Н.Н. М., 2004. 240 с.

3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2008. 512 с.

4. Мамаева, Н.А. Формирование учебной мотивации студентов технических вузов: дис. …канд. пед. наук: 13.00.02 / Мамаева Н.А. Великий Новгород, 2007. 203 с.

5. Мамаева, Н.А. Формирование учебной мотивации студентов технических вузов: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.02 / Мамаева Н.А. Великий Новгород, 2007. 18 с.

6. Минорский, В.П. Сборник задач по высшей математике: Учеб. Пособие для втузов. 13-е изд. М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1987. 352 с.

7. Приходько, М.А. Учебная мотивация как средство управления личностно-ориентированным обучением математике студентов аграрного университета : дис. … канд. пед. наук:13.00.02/ Приходько М.А. Омск, 2008.229 с.

8. Приходько, М.А. Учебная мотивация как средство управления личностно-ориентированным обучением математике студентов аграрного университета : автореф. дис. … канд. пед. наук:13.00.02/ Приходько М.А. Омск, 2008.20 с.

9. Родионов, М.А. Теория и методика формирования мотивации учебной деятельности школьников в процессе обучения математике: дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02 /. Родионов М.А. Саранск, 2001. 381 с.

10. Романов, А.М. Педагогические условия и средства формирования смыслообразующей мотивации студентов в информационно-образовательной среде: автореф. дис. д-ра пед. наук. 13.00.01/ Романов, А.М. Нижний Новгород, 2009. 48 с.

11. Свириденкова, Н.Г. Вариативные учебные технологии как средство формирования положительной мотивации учебной деятельности на уроках физики: дис. …канд. пед. наук : 13.00.02 / Свириденкова Н.Г. Екатеренбург, 1998. 175 с.

12. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя/ А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. М.: Просвещение, 1990. 192 с.

Об авторе

Юракова М.В. – аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского

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, 12 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 источники 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, жирным шрифтом (12 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./documeht.aspx?contro 1=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 И ПСИХОЛОГИЯ

Подписано в печать 20.04.11. Формат 60x84/8. Печать на ризографе.
Бумага офсетная. Усл. п. л. 25,7. Тираж 500 экз.

РИО Брянского государственного университета
имени академика И.Г. Петровского.
241036, г.Брянск, Бежицкая, 14.

Отпечатано в полиграфии БГУ