

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

8/2012

Новосибирск

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание степеней доктора и кандидата наук» ВАК

Новая редакция Перечня утверждена решением Президиума Высшей Аттестационной Комиссии
Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Ромм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Р. И. Айзман, Заслуженный деятель науки РФ, зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

Н. П. Абаскалова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Р. О. Агавелян, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Д. Ю. Ануфриева, доктор педагогических наук, доцент Новосибирск

И. Л. Беленок, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск

З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

А. А. Чернобров, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

T. A. Romm, editor in chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Novosibirsk

R. I. Aizman, Honored member of Science of Russian Federation, Assistant to the editor-in-chief, Doctor of Biological Sciences, Professor, Novosibirsk

G. S. Chesnokova, Leading editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Novosibirsk

N. P. Abaskalova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

R. O. Agavelyan, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Novosibirsk

E. V. Andrienko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

D. U. Anufrieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

I. L. Belenok, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

N. Ya. Bolshunova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Novosibirsk

V. A. Zverev, Doctor of Historical Sciences, Professor, Novosibirsk

Z. I. Lavrentyeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

A.A. Chernobrov, Doctor of Philological Sciences, Professor, Novosibirsk

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В. А. Адольф, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

Е. И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Р. М. Асадуллин, доктор педагогических наук, профессор, Уфа

М. А. Галагузова, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург

Э. В. Галажинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск

А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

Д. А. Данилов, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Якутск

А. Н. Джуринский, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

И. Ф. Исаев, доктор педагогических наук, профессор, Белгород

А. Ж. Жафяров, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск

Н. Э. Касаткина, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово

Т. К. Клименко, доктор педагогических наук, профессор, Чита

А. Д. Копытов, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор, Томск

П. В. Ленин, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

В. М. Лопаткин, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул

V. A. Adolph, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk

E. I. Artamonova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow

R. M. Asadulin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ufa

M. A. Galaguzova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ekaterinburg

E. V. Galazhinsky, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Tomsk

A. D. Gerashev, Doctor of Biological Sciences, Professor, Rector of NSPU, Novosibirsk

D. A. Danilov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Yakutsk

A. N. Dzhurinsky, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

I. F. Isaev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Belgorod

A. K. Zhafyarov, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk

N. E. Kasatkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kemerovo

T. K. Klimenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chita

A. D. Kopytov, Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the RAE, Professor, Tomsk

P. V. Lepin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

V. M. Lopatkin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Barnaul

Л. И. Лурье, доктор педагогических наук, профессор, Пермь
В. И. Матис, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск
А. М. Новиков, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Лауреат Государственной премии РФ, Москва
В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
С. М. Редлих, доктор педагогических наук, профессор, Новокузнецк
Е. Л. Руднева, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово
Г. И. Саранцев, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Саранск, Мордовия
Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
Ю. В. Сенко, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Барнаул
В. Я. Сinenko, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск
А. И. Субетто, доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор, Санкт-Петербург
Ф. Ш. Терегулов, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
В. Э. Штейнберг, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

Зарубежные члены:

И. Д. Бех, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук (НАПН) Украины, Киев
А. К. Кусайнов, Президент Академии педагогических наук Республики Казахстан, доктор педагогических наук, профессор, Алматы
А. Сидоркин, канд. пед. наук, доктор философии образования, профессор, Роуд Айленд Колледж, США
Ричард Зинсер, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США
Эндрю Тарговски, Президент Международного общества сравнительного анализа цивилизаций, Президент Центра Экологического Бизнеса, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США

Учредитель: ФГБОУ ВПО

«Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации ПИ №77 – 16812 от 20.11.2003

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией. Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2012

© Сибирский педагогический журнал, 2012

L. I. Lurie, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Perm
V. I. Matis, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Barnaul

A. V. Mudrik, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

A. Y. Nine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chelyabinsk

A. M. Novikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Winner of the State Award of the Russian Federation, Moscow

V. I. Petrishchev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk

S. M. Redlikh, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novokuznetsk

E. L. Rudneva, Doctor of Pedagogical Sciences, Kemerovo

G. I. Sarantsev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Saransk, Mordovia

N. L. Selivanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

U. V. Senko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Barnaul

V. Ya. Sinenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk

A. I. Subetto, Doctor of Philosophical Sciences, Doctor of Economics, Professor, St.-Petersburg

F. Sh. Teregulov, Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Ufa

V. E. Shteinberg, Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Ufa

M. S. Yanitsky, Doctor of Philosophical Sciences, professor, Kemerovo

International section:

I. D. Bekh, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of NAPO of Ukraine, Kiev

A. K. Kusainov, President APN R. Kazakhstan, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Almati

A. Sidorkin, Professor, Rhode Island College, USA

Richard W. Zinser, Doctor, professor, Western Michigan University, USA

Andrew Targowski, President of the International Society for the Comparative Study of Civilizations (ISCSC), Director of the Center for Sustainable Business Practices, Doctor, professor, Western Michigan University, USA

Founder: FSBEI HPE

«Novosibirsk State Pedagogical University»

The Journal is registered in Paris in the international registration directory (4.11.2004)

The journal is registered by the Ministry for Press, Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certificate of registration PI №77 – 16812 on 20.11.2003

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory «Mail of Russia» 32358

Subscription index in «Rospechat» 40633

«Siberian pedagogical journal» is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing

Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSBEI HPE «Novosibirsk State Pedagogical University», 2012

© Siberian pedagogical journal, 2012

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC PERIODICALS

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“The Siberian pedagogical journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “the Siberian pedagogical journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

СОДЕРЖАНИЕ

Стратегии современного образования

- Паришук Г. Б.* Инновационная педагогика: современный культурный смысл 9
- Крейк А. И.* Синергические возможности ВУЗа как интегрированного комплекса образования и науки..... 14

Педагогика высшей школы

- Скибицкий Э. Г., Буциор И. В.* Входное тестирование как инструмент планирования самообразовательной деятельности студентов 23
- Козлова А. В.* Современные методы организации самостоятельной работы студентов в процессе их подготовки к использованию информационных и коммуникационных технологий..... 27
- Нужнова С. В.* Научно-исследовательская работа студентов как необходимое условие подготовки к профессиональной мобильности 33
- Трещев А. М., Сергеева О. А.* Психолого-педагогическое сопровождение развития конкурентоспособности будущих специалистов гостиничного сервиса 38
- Турутина Т. Ф., Рябов Д. М.* Подготовка кадрового резерва в процессе обучения студентов ВУЗа. 45
- Быкова Е. С.* Психолого-педагогические аспекты формирования инновационности студента в образовательном процессе высшей школы 50
- Асанова Т. В.* Роль смысловых ориентаций в развитии личностной идентичности студента в образовательном процессе 55
- Меньшикова Л. В., Аксенова Л. А.* Особенности реализации учебного курса с использованием электронного диагностического комплекса 60
- Тараканов А. В.* Развитие креативности студентов при помощи активных методов обучения в ВУЗе 65
- Куликова Д. Н.* Роль преподавателя в современном образовательном процессе 69

CONTENS

Strategies Contemporary Education

- Parshukova G. B.* Innovative pedagogy: modern cultural implication 9
- Kreik A. I.* Synergetic opportunities of a high school as an integrated complex of education and science 14

Higher School Researches

- Skibickij E. G., Bucior I. V.* Inlet testing as a tool of planning students self education..... 23
- Kozlova A. V.* Modern methods of organization of the individual students in their preparation for use of information and communication technology 28
- Nuzhnova S. V.* Research work of students as a necessary condition of preparation for professional mobility 33
- Treshchev A. M., Sergeeva O. A.* Psychological and pedagogical support of competitiveness development of future hotel service specialists 38
- Turutina T. F., Ryabov D. M.* The coaching of the managerial human resources during the studying at a higher school 45
- Bykova E. S.* Psychological and pedagogical aspects of innovation skills of the student in the educational process of the higher school 50
- Asanova N. V.* emergence of personal identity in the educational environment student school 55
- Menshikova L. V., Aksenova L. A.* Features of realization of the training course with use of the electronic diagnostic complex..... 60
- Tarakanov A. V.* Progress of the creativity of students by means of active methods of training in high school 65
- Kulikova D. N.* Role of lecturer in modern educational process 69

Малинина М. Г. Совершенствование устной и письменной речи учащихся в техническом ВУЗе.....	73	Malinina M. G. Improvement of oral speech and writing for the students of the technical higher school institutions.....	73
Якунчев М. А., Горшенина С. Н. Модель этнокультурной подготовки студентов педагогического ВУЗа.....	77	Yakunchev M. A., Gorshenina S. N. The model of ethnocultural education of students of pedagogical university.....	77
Маркелова Е. В. Стилиевая классификация философских текстов и ее использование в методике преподавания философии.....	83	Markelova E. V. Style classification of philosophy texts and its usage in the methodics of philosophy teaching.....	83
Прозоровская С. Д., Филиппова Т. И., Крощева Н. Ю. Формирование основных понятий математического анализа на основе теоретического обобщения.....	88	Prozorovskaya S. D., Filippova T. I., Kropachiova N. Y. Developing the main concepts of mathematical analysis on the basis of theoretical generalizations.....	88
Компетентностный подход в профессиональном образовании		Competence-based Approach in Professional Training	
Шкерина Л. В., Шашкина М. Б., Багачук А. В. Критериальная модель и уровни сформированности компетенций студентов – будущих бакалавров в формате ФГОС ВПО.....	93	Shkerina L. V., Shashkina M. B., Bagachuk A. V. Criterion model and levels of formed competence of students – future bachelors according to federal state educational standard of higher professional education.....	93
Арасланова А. Т. Особенности формирования конструктивно – педагогической компетентности будущего учителя в условиях реализации ФГОС ВПО нового поколения.....	100	Araslanova A. T. Peculiarities of formation of a pedagogical competency of the future teachers in the context of the implementation of the federal state educational standards of higher education of the new generation.....	100
Головкин А. В. Роль общекультурных компетенций в формировании конкурентной работоспособности бакалавров.....	107	Golovkin A. V. The importance of overall cultural competence for bachelor's.....	107
Колесникова Н. И. Жанровая компетенция как ключевое звено профессиональной коммуникативной компетенции.....	115	Kolesnikova N. I. The genre competence as a key component of the professional communicative competence.....	115
Лымарев В. Н. Формирование компетентности субъекта учебной деятельности.....	119	Lymarev V. N. Forming Competence in a Subject of Teaching and Learning Process.....	119
Бычик С. А., Деревницкая А. В. Повышение профессиональной компетентности педагогов колледжа в системе среднего профессионального образования.....	123	Bychik S. A., Derevitskaya A. V. Raising of college teacher professional competence in a system of secondary vocational education.....	123
Левченко Т. А., Агеева Л. Е. Этнопедагогическая компетентность как фактор воспитания культуры межнациональных отношений.....	130	Levchenko T. A., Ageeva L. E. Ethno pedagogical competence as a factor of education of culture international relations.....	130
Суховей Е. А., Тум Е. А. Компетентностный подход в преподавании дисциплины «Деловой русский язык» студентам – нефилологам.....	136	Suhovey E. A., Tum E. A. The competence approach to teaching the «business russian» subject to no philologist students.....	136

Чурляева Т. Н. Проектный метод как средство формирования профессиональных компетенций у студентов – филологов..... 140

Варданын Ю. В., Лежнева Е. А. Дополнительная образовательная программа как источник развития профессиональных компетенций бакалавра психолога – педагогического направления 145

Макаренко О. В. Активные формы обучения в ВУЗе как реализация компетентностного подхода ФГОС ВПО нового поколения .. 151

Воспитание и социализация

Шурбе В. З. Поколение как субъект взаимодействия и объект формирования..... 155

Куклина Н. Б. Социальные ресурсы личности как проблема современного образования 161

Юрочкина И. Ю. Развитие социальных компетенций молодёжи в условиях деятельности общественных организаций: теоретический аспект 165

Зиневич О. В., Петрова Э. Д. Коучинг как средство саморазвития личности 172

Чуркина Н. А., Чуркин И. Ю. Необходимость учета гендерной ментальности в образовании 178

Васильева Л. Е. Этногенетические и онтологические предпосылки педагогизации сельского социума..... 182

Пушкарёва И. А. Феномен «Родина» в контексте патриотического воспитания молодёжи..... 187

Малякова Н. С. Ведущие идеи педагогической антропологии в организации жизни школы 192

Макарова О. Ю. Критерий оценки уровня взаимодействия субъекта и объекта воспитательной системы ВУЗа..... 197

Корытков В. А. Адаптационный потенциал военнослужащих как основа организации жизнедеятельности воинского коллектива..... 202

Виневская А. В. Информационные технологии в педагогическом ВУЗе как средство создания мобильной образовательной среды 208

Churlyayeva T. N. Project method in the aspect of the development of key competencies (from the experience of teaching students of philology with the project method) 140

Vardanyan Y. V., Lezhneva E. A. The additional educational program as a source of development of professional competences of bachelor of psychological-pedagogical trend 145

Makarenko O. V. Active forms of training in high school as the implementation of GEF VPO new generation competence approach 151

Education and socialization

Shurbe V. Z. Generation as subject of interaction and object of formation 155

Kuklina N. B. Social resources person as a problem of modern education 161

Yurochkina I. J. Development of social competences of young people in the terms of activities of public organizations: the theoretical aspect..... 165

Zinevich O. V., Petrova E. D. Coaching as a means of self-development of the personality..... 172

Churkina N. A., Churkin I. Y. The need for gender mentality in education..... 178

Vassilyeva L. Y. Ethnogenetic and ontological preconditions of the pedagogization of rural surrounding 182

Pushkareva I. A. «Motherland» phenomenon on in the context of patriotic upbringing of the youth..... 187

Malyakova N. S. Leading ideas of pedagogical anthropology in organization of school life 192

Makarova O. Y. Criterion for evaluation of the level of subject-object interaction on educational high school system 197

Korytkov V. A. Servicemen's adaptive potential as a basis of life organization in military collective..... 202

Vinevskaya A. V. Information technologies in pedagogical higher education institution as a tool for the mobile educational environment 208

Модернизация общего образования

- Пушкарёва Т. П.** Принципы построения методической системы обучения математике с позиций информационного подхода 212
- Хан Е. Ю.** Особенности метопредметных действий младших школьников 217
- Сафронова М. В., Хлызова Е. В.** Особенности мотивации учебной деятельности школьников, обучающихся в условиях различных образовательных подходов 222

Психологические исследования

- Разумникова О. М., Яшанина А. А.** Значение когнитивного стиля и полушарного доминирования в проектировании индивидуальной траектории обучения 226
- Мазуренко Я. А.** Особенности нервно – психической устойчивости у женщин пенсионного возраста, обучающихся по программе «народный факультет» в НГПУ 231
- Меньшикова Л. В.** Значение образных компонентов интеллекта в развитии профессионального мышления студентов технического ВУЗа 235
- Распопин Е. В.** Методика экспресс – диагностики стрессоустойчивости участников образовательного процесса 240
- Ефимова Н. Ю.** Изучение толерантности у детей с ограниченными возможностями здоровья 243

Теоретические сообщения

- Шемелина О. С., Ванина О. Е.** Образ города Новосибирска в представлении студентов 248
- Вострикова Н. М.** Понятие «мышление» в психолого – педагогической литературе 255

Modernization of the general education

- Pushkaryeva T. P.** Construction principles for methodical system of mathematical training based on the information approach 212
- Khan E. Y.** Peculiarities of metasubject actions of younger school students 217
- Safronova M. V., Hlyzova E. V.** Features of learning activity motivation in students enrolled in different educational approaches 222

Psychological Researches

- Razumnikova O. M., Yashanina A. A.** The role of cognitive style and hemispheric dominance in designing of individual learning trajectory 226
- Mazurenko Y. A.** Peculiarities of nervous-mental stability in women's pension age enrolled under the program "people's school" NSTU 231
- Menshikova L. V.** Importance of image components of intelligence in Student's professional development at the technical university 235
- Raspopin E. V.** Rabbit diagnosis method of resistance to stress in the educational process 240
- Efimova N. Y.** Study of tolerance of children with disabilities 243

Theoretical messages

- Shemelina O. S., Vanina O. E.** The image of the city of novosibirsk in the presentation of students 248
- Vostrikova N. M.** Concept of "thinking" in psychological and pedagogical literature 255

УДК 37.014+132+008

Паришукова Галина Борисовна

Кандидат педагогических наук, доктор культурологии, заведующая кафедрой социально-массовых коммуникаций Новосибирского государственного технического университета, gb@edu.nstu.ru, Новосибирск

ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА: СОВРЕМЕННЫЙ КУЛЬТУРНЫЙ СМЫСЛ

Аннотация. В статье обоснована необходимость формулировки концепта «инновационная педагогика». Проанализирован смысл инновационного в применении к образованию. Сформулированы различные виды инноваций: организационных, технологических, социокультурных. Описаны тенденции современного российского высшего профессионального образования при взаимодействии культуры и образования. Названы контексты российского образования: индустриализация, диффузия, массовизация.

Ключевые слова: Инновационная педагогика, образование, высшее образование, взаимодействие культуры и образования, смысл культуры

Parshukova Galina Borisovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Cultural Science, head of Department of Social and Mass Communication of Novosibirsk State Technical University, gb@edu.nstu.ru, Novosibirsk

INNOVATIVE PEDAGOGY: MODERN CULTURAL IMPLICATION

Abstract. In the article the concept “innovative pedagogy” is substantiated. The meaning of innovation is analyzed in the framework of education. There are formulated various types of innovation: organizational, technological, social and cultural. In the article the tendencies of the modern Russian higher education are described. The main context of education in Russia includes industrialization, diffusion and massification.

Keywords: innovative pedagogy, cultural implication, education, higher education, the interaction of culture and education

«Инновационный» – в современном лексиконе стало достаточно устойчивым прилагательным. Однако зачастую в словосочетаниях, включающие определение «инновационный(ая)», носят просто характер модного словесного штампа.

Понятие «инновация» впервые появилось в научных исследованиях культурологов еще в XIX в. И означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. Обычно, речь шла об инфильтрации европейских обычаев и способов организации в традиционные азиатские и африканские общества. И только в начале XX столетия стали изучаться закономерности технических нововведений [1].

Инновационная педагогика буквально означает «новая» педагогика, педагогика, включающая нечто новое. Обычно выделяют три основные подгруппы инноваций: технико-технологические, организационные и социальные [7].

Ориентация педагогических коллективов на обновление образовательных услуг побуждает их к модернизации имеющихся у них оборудования и технологии, включая и применение новых информационных технологий в учебном процессе. Эти (технико-технологические новации) должны поменять идеологию деятельности образовательных учреждений, оптимизируют функционирование социального института

образование. Однако подобные новации не могут произойти сами по себе – они могут быть только результатом организационных и социальных инноваций.

Организационные преобразования обуславливают изменение целей образовательного учреждения и способов их достижения. Затянувшаяся реформа образования в России показывает изменение целей образования, однако эти цели явно расходятся с институциональными целями этого социального института. Это видно хотя бы из того что, по мнению большинства членов педагогического сообщества организационные преобразования в образовании не сформировали новых форм выработки решений и контроля за их выполнением и новых формы гласности [9, 10].

Социальные нововведения касаются особенностей поведения акторов образования, ценностей и норм, регулирующих их поведение. Эти изменения также можно зафиксировать в современном секторе высшего профессионального образования России. К числу социальных преобразований, следует отнести и изменения в поведении студентов и преподавателей университетов, в их отношении к самому образовательному учреждению. Однако эти изменения нельзя назвать прогрессивными, налицо явные деструкции, которые, по сути, разваливают сложившиеся институты, не конструируя новых социальных форм.

Учитывая неконструктивные тенденции современного образования следует признать, что предыдущие культурные модели не дают новых механизмов для формирования новых моделей образования. Хотя несомненно современное образование является фактором развития современного общества, в том числе и его современных сетевых структур [3]. Известно, что в истории сохраняются лишь те культуры и их ценности, которые нацеливают личность на воспроизводство, сохранение и интеграцию общества. Если культура этого обеспечить не может, то гибнет ее массовая социальная база, гибнут социальные институты, которые ее сохраняют и защищают. Взаимодействие культуры и образования можно рассматриваться в разных контекстах:

- историческом;
- в рамках конкретных социальных институтов;

- учебных дисциплин [например, 6]

В конечном счете, представляется, что развитие образования есть проявление смысла культуры в данную конкретную эпоху, в рамках конкретного социального института при преподавании конкретной учебной дисциплины.

Тогда в чем же проявляется смысл культуры? А. Швейцер, определил культуру как «совокупность прогресса человека и человечества во всех областях и направлениях» [12]. В системе образования смысл культуры проявляется не в знании (это проявление цивилизации), а в формах человеческого поведения и человеческих отношений, то есть в ценностях. Образование есть некоторое пересечение культуры и цивилизации. Однако ценности не могут быть «познаны», они не внешнее и принудительное, они внутреннее состояние, не поддающееся логике.

Г. П. Выжлецов [4] выделил в структуре ценности, три взаимосвязанных элемента: значимость, норма, идеал. Культура и определяется тем, как ценности реализуются человеком во всех сферах его деятельности, в том числе и профессиональной. Имея в виду эту структуру В. П. Большаков показывает, что и цивилизация и культура на низшем уровне смыкаются, мало отличаются друг от друга [2], а, следовательно, есть опасность подмены знания и ценностей (что собственно и происходит чаще всего). В этом смысле подмена ценностей знанием происходит на уровне преподавания дисциплин, когда требования компетентностного подхода заставляют преподавателей искусственно формулировать так называемые «общекультурные компетенции», формируемые учебной дисциплиной. Именно компетентностный подход в последнее время постулируется как главная социокультурная инновация в российском высшем образовании. Так ли это?

Под инновацией в культурологии понимаются механизмы формирования новых культурных моделей самого разного уровня, которые создают предпосылки для социокультурных изменений. Способность общества к адаптации к изменяющимся условиям, которая делает возможным его развитие.

Представляется, что сутью социокультурных инноваций в педагогике является резкое обновление педагогических технологий в

духе определенных ценностей (своеобразная культурная модернизация).

Задача образования заключается в том, чтобы дать людям почувствовать себя гражданами мира без утраты этнической и социальной идентичности. Универсальные и индивидуальные ценности не должны сталкиваться. По мнению Ж. Делора процесс глобализации культуры неизбежен и перспективен, но вместе с тем сопряжен и с серьезными трудностями. Образованию надлежит попытаться уменьшить опасность, смягчить шок от столкновения различных традиций. Никакие общие тенденции не могут подменить уникальный характер каждой личности, которая гармонична лишь тогда, когда выбирает себе судьбу в соответствии с формами и образами собственной культуры. Проблемы, связанные со становлением новых информационных технологий, следует решать именно в этом ключе. Новейшие тенденции не должны отменять старые корневые ценности, следует покровительствовать творческому синтезу и избегать прямых заимствований [5].

Прежде всего, для российского образования характерна своеобразная «индустриализация» образования. Индустриализация проявляется в том, что активное применение материально–технических средств в обучении, особенно дорогостоящего лабораторного оборудования и компьютерных средств, приводит к унификации педагогических технологий и содержания преподавания. Технологизация деятельности приводит к тому, что личность преподавателя, педагога не играет существенной роли в преподавании, роль педагога сводится к тьюторству. В конечном счете, происходит своеобразная капитализация педагогического труда, а педагогика из искусства и призвания становится своеобразной разновидностью бизнеса.

Вторым контекстом инновационного развития образования является диффузия (в межкультурной коммуникации заимствование или аккультурация это стихийное распространение культуры в социальном и географическом пространстве из одного общества в другое). Мне представляется, что широкое и продолжительное (более двадцати лет) ареальное (территориальное) взаимодействие разных педагогических систем – российской и западной ведет к осла-

блению исконной генетической сущности российской педагогики, следовательно, имеет в ней и чужеродные элементы. Это позволяет сформулировать суть нововведений Болонского процесса как «вестернизацию», что неизбежно породило реакцию отторжения, сопротивления «оккупационной педагогической культуре», поскольку политика реформирования образования носит явно агрессивный характер.

Такое отторжение характерно не только для российского образования. В инициативной группе (SIG) «Передовой опыт высшего образования» инициативы PROMETEUS, которая начала работу после подписания Memorandum of Understanding в ноябре 1998 г., предложен для обсуждения доклад Европейской ассоциации университетов (CRE) «Реструктуризация университета – университеты и преимущества новых технологий» [8]. Появление этого документа вызвано отсутствием четких стратегий проведения работ по развитию новых технологий в обучении; сильным сопротивлением преподавателей и администрации университетов использованию новых технологий; проблемой оценки истинной стоимости такой деятельности, которая часто недооценивается.

Третий контекст инновационного развития современного высшего образования – его массовизация. Есть объективная потребность современного государства в массовости профессионального высшего образования. Переход к массовому высшему образованию в России требует существенного пересмотра всей концепции образования, поскольку массовость означает не только демократичность, доступность большому количеству людей, но и превращение сложного знания, его сложных символов в общедоступные образы, понятия, схемы. Массовая культура освобождает людей от интеллектуальных усилий, социальной ответственности и дает выход их эмоциям на более простом, инфантильном уровне. Массовое высшее образование примитивизирует процесс получения образования низводя его до получения диплома о высшем образовании. В явлениях массовой культуры потребитель, как правило, выступает как активный участник творческого процесса через прямое включение потребителя в дей-

ствие: конкурсы, викторины, карнавалы и пр. Современное образование формулирует свою инновационность через проектное обучение, активные методы (согласно требованиям к ФГОС 3-его поколения активных методов в новых учебных планах должно быть около 30 %).

Современному российскому образованию чрезвычайно важно пытаться преодолеть противоречия между вышеупомянутыми контекстами цивилизации и локальными устремлениями личности, между долгосрочными и краткосрочными задачами, которые решает человек, страна, человечество. Необходимость соревновательного подхода и стремление к равенству возможностей также никогда не гармонизировали друг с другом. Отчасти решить эту дилемму может образование на протяжении всей жизни, которое как раз и призвано стимулировать одновременно соревнование и сотрудничество, развивая стремление к лидерству в естественном единстве с представлениями о солидарности и ответственности. Принципиально новым для современной цивилизации можно считать противоречие между невиданным развитием знаний и возможностями их усвоения отдельным человеком, при этом внешний мир во все большей степени проникает в образование, в частности через новые средства информации и коммуникации.

Основные характеристики опыта обучения должны заключаться в улучшении индивидуальных способностей, умении мыслить критически, аналитически и творчески, в помощи студентам в развитии их образовательных способностей, чтобы подготовить их к обучению в течение всей жизни. Необходимо также совместить большие потоки студентов с подготовкой специалистов самой высокой квалификации. Кроме того, при переходе к массовому высшему образованию должны быть созданы условия для поступления в вузы всем желающим. Считается, что высокие конкурсы в вузы это хорошо, однако некоторые авторы считают, что высокие конкурсы показывают, прежде всего, недостаток мест в вузах, порождают систему репетиторства и коррупцию в вузах [13].

По прогнозам в образовании постепенно произойдет изменение структуры от преимущественно технической и естественно-научной к преимущественно гуманитарной,

экономической, юридической и управленческой. Однако руководители российского государства видят в этих тенденциях не глобальную тенденцию, а перекосы, требующие управленческих решений на уровне президента и министерства образования.

Очевидно, что стремление к вхождению в мировое образовательное пространство требует не только концептуальных решений, но и существенных дополнительных финансовых затрат. Проблема же недостаточного финансирования высшей школы (да и всей системы образования, равно как и сферы культуры) постепенно разрушает уже существующую систему образования России, а «просвещение превращается в тотальный обман масс» [11].

Библиографический список

1. Бездудный Ф. Ф. Сущность понятия инновация и его классификация // Инновации. – 1998. – №2. – 3. – С. 4–12.
2. Большаков В. П. Смысл культуры, ее уровни и ценности // Ученые записки Новгородского университета: электронный научно-информационный журнал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://admin.novsu.ac.ru/uni/scrapers.nsf/9eb07e493573dabbc325680f00336ef9/960f83a7f4ad11fec325676a0043802c!OpenDocument> (30.08.2012)
3. Вальдман И. А. Образование как фактор генезиса и функционирования социального капитала сетевых структур // Философия образования. – 2010. – №3 (32). – С. 16–22.
4. Выжлецов Г. П. Ценностная философия культуры: история и современность // Философия культуры и культурология: вызовы и ответы. Материалы круглого стола. Дни Петербургской философии. – СПб., 2006. – С. 54–61.
5. Делор Ж. Чтобы выжить, нам нужно преодолеть себя // Первое сентября. – 2001, 27 февраля // <http://www.1september.ru/>
6. Краснова М. А. Связь современного образования и культуры // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа: Лето, 2011. – С. 28–30.
7. Пригожин А. И. Цели и ценности. Новые методы работы с будущим. – М., 2010. – 431 с.
8. Реструктуризация университета – университеты и преимущества новых технологий: Доклад Европейской ассоциации университетов // [Электронный ресурс]. URL: <http://prometeus.org/sig/higher/CRE.html> (дата обращения 15.08.2012)
9. Ромашкевич А. И. Реформа или проформа? // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 307–322.

10. *Сергеев И. С.* Выбор управленческих стратегий развития многопрофильной школы / И. С. Сергеев // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 12. – С. 245–251.
11. *Хоркхаймер М., Адорно Т. В.* Понятие просвещения // Диалектика просвещения. Философские фрагменты. «Медиум» «Ювента». М., СПб., 1997, – С. 60. [Электронный ресурс]. URL: <http://ec-dejavu.ru/e/Enlightenment-2.html> (дата обращения 15.08.2012)
12. *Швейцер А.* Культура и этика. – М.: Прогресс, 1973. – 103. С.
13. *Ягола А. Г.* Некоторые вопросы реформирования образования в России // Реформы в России: региональные проблемы: Труды научной конференции участников академических обменов между Россией и США». – Улан-Удэ, Изд-во ВСГТУ, 2001. – С. 92–95.

Крейк Альфред Иосифович

Кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии Новосибирского государственного технического университета, socio@fgo.nstu.ru, Новосибирск

СИНЕРГИЙНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВУЗА КАК ИНТЕГРИРОВАННОГО КОМПЛЕКСА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной для современной России проблеме – синергичным возможностям соединения образовательного процесса и научных исследований в рамках образовательных учреждений отечественной Высшей школы (ВУЗов).

Ключевые слова: синергичные возможности, уровни социальных институтов.

Kreik Alfred Iosifovich

Candidate of Sociology Sciences, Associate Professor of Sociology department, at the Novosibirsk State Technical University, socio@fgo.nstu.ru, Novosibirsk

SYNERGETIC OPPORTUNITIES OF A HIGH SCHOOL AS AN INTEGRATED COMPLEX OF EDUCATION AND SCIENCE

Abstract. The article concerns the problem of modern Russia – synergetic opportunities of connection of the educational process and scientific researches in the national high schools.

Keywords: synergetic opportunities, levels of sociological institutes.

В среде современной российской интеллигенции у большинства его представителей сложилось устойчиво критическое отношение к состоянию отечественного образования. И это не просто мнение общественности, для этого есть серьёзные рациональные основания. В частности, ещё в начале пост-социалистического реформирования системы российского высшего образования отечественные исследователи установили, что шанс стать полноценным специалистом и в течение десяти лет после окончания ВУЗа проработать по выбранной специальности есть только у одного из сотни студентов, поступивших в 1994 году [3, с. 127]. Данный факт один из многих подобных, характеризующих состояние российского высшего образования.

Тем не менее, в этой проблемной сфере российского общества просматриваются и некоторые положительные тенденции. Одной из них является достаточно отчётливо проявляющееся движение в направлении объединения под «крышей» высших учебных заведений (ВУЗов) образовательного процесса и сопряжённой с ним научно-исследовательской деятельности (нередко

имеющей прикладной характер) студентов и аспирантов под руководством преподавателей и других специалистов. Нужда в такой организации учебного процесса в высшей школе объясняется, в первую очередь, природой человека.

Согласно теории обучения, освоение сложных навыков носит, как говорят, «пороговый» характер. Это значит, после того как человеком затрачены некоторые усилия (например, определённое число часов активной работы по освоению материала), происходит переход на другой уровень, своеобразный качественный скачок компетенции (знаний, умений и навыков) обучающегося. Таков механизм перехода количества прослушанных курсов, изученных источников, выполненных практических заданий, решённых задач и проблемных ситуаций, выполненных теоретических и прикладных исследований в новое качество знаний, умений и навыков. Происходит формирование профессиональных компетенций. Так из студента рождается специалист. Если эту «критическую черту» студент за время обучения в ВУЗе не перейдёт, то со временем начинается его «откат» назад как специалиста. Или, полу-

чив диплом об окончании высшего учебного заведения, он компетентным специалистом на самом деле так и не становится. Такая ситуация – нередкое явление в современной России. Это отражает и место, занимаемое ею, в мировом рейтинге качества образования.

Превращение российских ВУЗов в образовательный комплекс «Образование / Наука» может реально обеспечить повышение качества отечественного высшего образования в соответствии с актуальными требованиями современности, предъявляемыми к выпускникам Высшей школы. Причём существующая общественная практика демонстрирует синергичные (эффект $1+1 > 2$) возможности объединения образования и науки под «крылом» ВУЗа.

Новацией эту тенденцию назвать нельзя, поскольку ВУЗы в виде образовательно-научных комплексов в мировой практике существуют давно. Для России это тоже освоенная практика Высшей школы. В частности, симбиоз Новосибирского государственного университета и Сибирского научного центра в Академгородке являют пример подобного единства (чему, например, послужила образцом система обучения в МФТИ, где считалось идеальным, когда активно работающий учёный привлекал к своей работе несколько студентов и аспирантов и одновременно обучал их). Для современной России новационным аспектом является сама наметившаяся тенденция перевода отечественного высшего образования к этой форме как базовой образовательной модели. Будет ли она реализована в действительности, это скорее сфера политики, чем образования.

В связи с названной наметившейся тенденцией в системе отечественного высшего образования возникает вопрос теоретико-праксеологического характера о реальных возможностях практической реализации в условиях России того синергичного потенциала, которым обладает ВУЗ как образовательный комплекс «Образование / Наука». Автор данной работы считает, что при попытке ответа на этот вопрос актуальным является рассмотрение следующих аспектов:

– ВУЗа как образовательного комплекса «Образование / Наука» в качестве институционального феномена, выполняющего одну из основных функций в обществе (согласно спенсеровской функциональной мо-

дели воспроизводства общества, это институциональная функция).

– Конечный результат «производимый» институциональным комплексом ВУЗ-образовательный комплекс «Образование / Наука» в качестве «продукта», свойства (качества) которого по существу являются проявлениями эмерджентных эффектов.

Предлагаемый подход к рассмотрению ВУЗа как образовательного комплекса «Образование / Наука», возможно, позволит проявить некоторые аспекты этого феномена.

Ещё во второй половине XIX века английский инженер, социальный философ и социолог Герберт Спенсер в своих трудах описал механизм воспроизводства общества (которое он предложил рассматривать в качестве социального организма) как следствие выполнения своих функций его органами. Эта спенсеровская функциональная модель воспроизводства общества в то же время является описанием институциональной системы общества. Причём если рассматривать другие модели, описывающие институциональную систему общества (например, Т. Веблена или Д. Норта), то они, по сути, являются частными случаями более общей спенсеровской модели. Итак, если исходить из спенсеровской институциональной (и по своей сути, функциональной) модели воспроизводства общества, то его существование возможно благодаря тому, что свои основные нужды оно удовлетворяет благодаря выполнению основными социальными институтами (органами социального организма) основных социальных функций. Г. Спенсер назвал эти органы (институты) социального организма и выполняемые ими основные функции. Однако, исходя из современных представлений о воспроизводстве общества, институциональная система имеет более сложную структуру, чем это представлялось Г. Спенсеру.

Ниже представлена авторская модель институциональной системы общества.

Понимание того, чем является социальный институт, необходимо начать с классической социологической процедуры – операционализации. В этом случае под эгидой базового понятия должны быть сгруппированы функционально однородные понятия, обозначающие соответствующие проявления в обществе, относимые к выполнению

определенной фундаментальной для общества функции, т. е. определенному социальному институту.

Можно выделить следующие группы феноменов, которые служат выполнению однородной и фундаментальной для общества функции в рамках определенного социального института:

- *Социальные регуляторы* (формальные и неформальные нормы, правила, традиции, обычаи, социальные роли и статусы, ценности, символы, санкции и т. п.).

Социальные формы организованности (различного рода социетальные формы организованности, в т. ч. род, семья, дружеская компания, а также целевые формы организованности, в т. ч. организации, ассоциации, движения и т. п.), которые обеспечивают претворение в жизнь и в рамках которых осуществляются регулирующие действие социальных регуляторов [10, с. 14].

- *Состояния*, в которых находятся социальные регуляторы и формы организованности:

а) *статическое* – это своеобразное «спящее» состояние, когда социальные феномены, способные обеспечить осуществление институциональных функций, в конкретной ситуации не востребованы, но находятся в готовности к их актуализации: формально они есть, а реально – не используются;

б) *динамическое*, проявляющееся в виде социальных процессов, посредством которых осуществляется повседневная деятельность в виде сложившихся социальных практик или инноваций, или сочетания социальных практик и социальных инноваций, осуществляемая персонифицированными и/или коллективными деятелями, непосредственно реализующих функциональное предназначение института.

Таким образом, структурная операционализация термина «социальный институт», методологически исходящая из сочетания спенсеровской и вебленовской институциональных концепций, позволяет представить его как гетерогенную систему следующих институциональных комплексов:

- институциональных регуляторов;
- институциональных форм организованности.

В зависимости от конкретной ситуации либо выполнения своей институциональной функции, либо будучи функционально

невостребованными, элементы названных институциональных комплексов находятся в соответствующем функциональном состоянии. А именно:

- либо это процесс выполнения институциональной функции;

- либо это «спящее» состояние элементов институционального комплекса, потенциально готовых к выполнению своей институциональной функции.

При таком понимании социального института операциональная структура понятия, представляя собой субстанционально гетерогенное образование, внутренне непротиворечива и целостна, адекватно отражая реальную функциональную природу социальных институтов, их определенную целостность (операционную закрытость и самодостаточность) при выполнении своих функций. Более того, только понимаемый таким образом социальный институт возможен как самодостаточное социетальное образование, способное, выполняя свою социальную функцию в обществе, функционировать в режиме самотворения (аутопойезиса).

Функциональная природа социальных институтов позволяет определить функциональное место каждого институционального феномена в иерархии институциональной структуры (от высшего уровня и ниже), которая представлена ниже.

Уровни социальных институтов можно выделить следующим образом:

1) *Институциональное ядро*. Состоит из тех институтов, которые обеспечивают формирование и воспроизводство институциональной системы на своей собственной основе (в данном случае использована идея С. Г. Кирдиной о базовых институтах, образующих «остов, скелет общества» [4, с. 48]). К ним относятся:

1) *Мегаинститут*. Институт, определяющий и охватывающий функционирование всех социальных институтов. Им является культура, которая обеспечивает производство и воспроизводство духовных основ жизни общества.

2) *Метаинститут*. Институт, «пронизывающий» общество на всех уровнях и во всех сферах. Это – управление, которое обеспечивает согласованное взаимодействие всех членов общества и социальных образований между собой и с природой.

2. *Основные институты*, функционально, но не субстанционально, сводимые к органам социального организма согласно описанию Г. Спенсера. В качестве основных социальных институтов общества можно выделить следующие (выделены согласно фундаментальному функциональному признаку – воспроизводство человечества как вида *homo sapiens*):

1) Обеспечение воспроизводства людей как представителей вида *homo sapiens*.

2) Обеспечение производства и воспроизводство материальных условий жизни общества.

3) Обеспечение производства и воспроизводство знаний, умений и навыков.

4) Обеспечение производства и воспроизводство социальной системы общества (обычно называемый институтом политики).

5) Обеспечение порядка и безопасности существования индивидов и всего общества (институт общественного порядка и защиты).

6) Обеспечение гармонизации корыстных интересов членов общества и социальных образований (обычно называемый институтом экономики).

7) Обеспечение технических возможностей взаимодействия в обществе и с природой (коммуникативно-логистическая функция).

3. *Дополнительные институты*. Обеспечивают выполнение тех социетальных функций, которые оптимизируют выполнение основных институциональных функций.

4. *Субинституты*. Институциональные феномены, каждый из которых выполняет одну из подфункций определенного социального института.

5. *Институции*. Институциональные образования, имеющие признаки института, но либо еще не вполне сформировавшиеся и не конституированные в этом качестве, либо имеющие заметно меньший функциональный охват действия, чем институт или субинститут.

6. *Социальные практики*. Постоянно воспроизводящиеся повседневные рутинные действия, благодаря которым в основном происходит выполнение институциональных функций, т. е. именно они представляют собой явное проявление институционального процесса.

7. *Социальные инновации*. Социальные феномены, порождаемые ситуативными

потребностями общества в нерутинных формах организованности и способах деятельности, обеспечивающих оптимизацию выполнения институциональных функций.

8. *Институциональные элементы* представляют собой «первокирпичики», из которых состоят все институциональные структуры. Согласно институциональной классификации они в своей совокупности входят в оба институциональных комплекса. Это:

А) Комплекс «*Социальные регуляторы*». К этой совокупности институциональных элементов относятся все феномены социума, которые определяют и задают легитимность, границы, алгоритм, направленность и интенсивность осуществления институциональной деятельности. В частности, это:

– *Картина мира, ценности, установки* (аттитюды). Возможно, все они в совокупности и в отдельности могли бы быть названы термином «*виртуал*» (это те идеальные феномены человеческой культуры и структуры подсознания, которые реально оказывают на людей регулятивное воздействие, не будучи законодательно установлены в обществе в этом качестве).

– *Нормы*:

- формальные (законы различных уровней и сфер действия, подзаконные акты, формальные правила, формальные процедуры, должностные инструкции и т. п.);

- *неформальные правила* (обычаи, традиции, нормы этики и т. п.).

– *Статусно-ролевая система*:

- *статусы*;

- *роли*.

– *Система стимулов*, побуждающих к действию.

– *Социальные санкции*:

- *позитивные* – поощрения за желательные, одобряемые действия;

- *негативные* – наказания за нежелательные, неодобряемые действия.

Б) Комплекс «*Социальные формы организованности*». Данные институциональные элементы представляют собой все формы организованности социума, в границах, сфере влияния и при ресурсном обеспечении которых осуществляются институциональные процессы в социуме. Среди них можно выделить:

– *Социетальные формы организованности* – это все формы организованности

социума, которые возникли естественным путем, т. е. согласно биогенетическим и социокультурным программам (род, племя, друзья, этносы, семья и т. п.).

– *Целевые формы организованности* – это все формы организованности, которые создаются людьми для достижения определенной цели или нескольких целей (организации, движения и т. п.).

– *Социо-техногенные формы организованности* – это такие формы организованности, создание, функционирование и существование которых предполагает обязательное использование техники, без которой их воспроизводство в принципе невозможно (поселения, космические и полярные станции и т. п.).

В качестве гипотезы можно предположить, что, возможно, по потенциальной природе, позволяющей участвовать институциональному элементу в процессе выполнения институциональной функции, среди них можно выделить следующие:

– *Универсальные элементы*. Это означает, что они могут быть элементами любых институциональных практик и инноваций. По-видимому, к ним следует отнести большинство неспецифических социальных форм организованности.

– *Ограниченно универсальные элементы*. Эти элементы наряду с институциональными практиками конкретных социальных институтов, могут использоваться и в некоторых других институциональных практиках. Наиболее характерный пример – основополагающие нормы Конституции.

– *Специализированные элементы*. Эти элементы могут быть частью только определенных институциональных практик (например – делегирование полномочий).

– *Узко специализированные элементы*. Каждый из них может быть элементом только какой-то одной конкретной институциональной практики.

Институциональные феномены, выполняя своё функциональное предназначение, распределены в пространстве всего общества и «вступают в дело» там и тогда, где и когда в этом возникает необходимость.

Пространственная распределенность в обществе институциональных феноменов порождает необходимость их «сборки» в случае «запроса» со стороны общества

для выполнения определенной социально значимой функции. Следует иметь в виду, что социальные практики уже фактически «собранны» на когнитивном уровне в виде *habitus*’ов и в случаях нужды осуществляются индивидами автоматически, как правило, при минимальном участии сознания.

Процесс институциональной сборки осуществляется путем согласованного взаимодействия сочетающего гетерогенных, распределенных в обществе функционально необходимых компонентов (элементов), представляющих собой различные (названные выше) институциональные комплексы. Непосредственным результатом институциональной сборки становится сформированная для выполнения социального заказа структура, представляющая собой определенную целостность, состоящую из функционально необходимых регулятивных элементов и, обеспечивающих их влияние и протекание институциональных процессов, форм организованности.

Совокупность выработанных в обществе взаимодействующих друг друга для выполнения определенной социально значимой функции практик, а также «изобретаемых» социальных инноваций представляют собой институцию. В свою очередь, совокупность функционально однородных институций составляют субинститут, а совокупность функционально однородных субинститутов – социальный институт.

Целью формирования институциональной сборки является необходимость «запуска» процесса взаимно согласованных действий распределенных в обществе субстанционально неоднородных институциональных компонентов (элементов) для выполнения определенного социального заказа. Результат институциональной сборки – сформированный функционально необходимый институциональный феномен в виде социальной практики, социальной инновации, институции, субинститута, института или интегрированной институциональной структуры, обеспечивающий выполнение социального заказа. Причина «запуска» процесса институциональной сборки – это выраженный тем или иным образом институционально полномочным представителем социума или стихийно сложившейся ситуацией запрос (требование)

на выполнение специфической социально значимой функции.

Перечисленные выше условия институциональной сборки определяют и «работу» институциональных структур, сформированных институциональными сборками.

Таким образом, представленная модель институциональной сборки позволяет описать динамику формирования институциональных структур, представив этот процесс в явном виде.

Представленная выше концептуальная модель институциональной системы, определяет модель социального института «Обеспечение производства, воспроизводства и развития знаний, умений и навыков».

Теперь, исходя из представленной институциональной модели общества, может быть дана структура социального института «Обеспечение производства, воспроизводства и развития знаний, умений и навыков». Он состоит из двух субинститутов: Наука и Образование. Проекция структуры социального института «Обеспечение производства, воспроизводства и развития знаний, умений и навыков» на образовательное учреждение «Высшее учебное заведение» (ВУЗ) в виде образовательного комплекса «Образование / Наука» позволяет видеть, что высшее учебное заведение этого типа представляет собой фрактал данного социального института. Согласно определению Б. Мандельброта, придумавшего термин, «фракталом называется структура, состоящая из частей, которые в каком-то смысле подобны целому» [1, с. 65]. Таким образом, фрактал – это такой объект, который обладает свойством самоподобия. Это означает, что малый фрагмент структуры такого объекта подобен другому, более крупному фрагменту или даже структуре в целом [5, с. 85]. Фрактальная структура образуется путём бесконечного повторения (итерации) исходной формы во всё уменьшающемся (или увеличивающемся) масштабе по определённом алгоритму, это итеративный и рекурсивный (возвратный) алгоритм. Повторение одной и той же структуры в разном масштабе означает масштабную инвариантность фракталов [2, с. 23].

Очевидно, что ВУЗ, как институциональный образовательный комплекс «Образование / Наука», является, согласно перечисленным выше характеристикам, классическим

фрактальным объектом. Это справедливо, если рассматривать его как «вверх» (его структура воспроизводит структуру «своего» социального института), так и «вниз» (его структура воспроизводится на уровне факультетов и кафедр, в первую очередь – выпускающих). Наглядным проявлением фрактальной природы такого институционального комплекса является, например, Новосибирский государственный технический университет.

Поскольку институциональная система общества функционально обеспечивает его воспроизводство (в этом его «служение» обществу), то каждый социальный институт представляет собой функциональную систему, подчинённую выполнению своей функции относительно общества. Соответственно, на всех иерархических уровнях каждого социального института должна выполняться «порученная» ему функция. В полной мере это относится к социальному институту «Обеспечение производства, воспроизводства и развития знаний, умений и навыков» и, в частности, к его структуре ВУЗ как институциональный образовательный комплекс «Образование» / Наука».

Фрактальная природа данного института и его структур позволяют, как и относительно других сложных систем, определять характер процессов на больших масштабах, зная их ход на малых масштабах и наоборот [5, с. 86]. Однако качественные характеристики феноменов, порождаемых функционированием, например, ВУЗа как институционального комплекса «Образование / Наука» (качество получаемого образования, качество управления образовательным комплексом и т. п.) требуют соответствующей теоретической модели, позволяющей операционализировать «производимые» эффекты, порождающие те или иные качества образовательных феноменов. При наличии разработанных на основе необходимой теоретической модели методик, появляется возможность выразить получаемые образовательным комплексом качества в количественных значениях.

Потребность в получении информации о качественных параметрах, например, функционирующего институционального комплекса ВУЗ как система «Образование / Наука», определяет потребность в исполь-

зовании соответствующей теоретической модели. В этом качестве может быть использована авторская концепция эмерджентных эффектов, суть которой изложена ниже.

Эмерджентные эффекты – это те последствия взаимодействий, которые проявляют себя в виде конкретных свойств (если они социально значимы, их принято называть качеством), возникающих у определенных целостностей (систем). Их функциональная востребованность со стороны общества – в появившемся у системы новом свойстве (качестве). Это значит, что у системы появилось нечто другое, существенно отличающее ее от того, чем являются индивидуальные свойства или арифметическая (аддитивная) сумма свойств участников комплекса взаимодействий при осуществлении определенной функции (деятельности). Соответственно, совокупность всех элементов и комплексов, функционально объединенных в единую систему, обычно называемой «Система образования» (и это же относится к институциональному комплексу ВУЗ), как целостность есть другое, чем сумма свойств, которыми обладают составляющие ее образовательные практики и институции. Это означает, что она обладает эмерджентностью.

Для понимания того, как формируются эмерджентные свойства субинститута «Образование» (и его структур, включая институциональный комплекс ВУЗ), далее изложена суть концепции эмерджентных эффектов [6; 7].

Любая социальная целостность обладает совокупностью определенных свойств, единство которых можно определить термином «эмерджентность». Эмерджентность свойственна и институциональным феноменам, хотя их агрегированная природа делает это их совокупное свойство не всегда явным, оно может быть как бы «размыто» и поэтому неочевидно. Так же обстоит дело и с субинститутом «Образование»: формально отдельные элементы системы образования могут соответствовать существующим стандартам, но в качестве целостного функционально востребованного институционального образования современная система образования несовершенна. Причина такого положения – несогласованность взаимодействий между элементами и комплексами агрегации (если использовать терминологию Г. Спенсера).

Эмерджентность отражает совокупное свойство любой целостности, определяя ее качественное состояние. Это ключевое положение эмерджентности для любых социальных целостностей (а значит и для их качественного состояния) обусловлено тем, что эмерджентность «производится» эмерджентными (можно сказать и – системными) эффектами.

Эмерджентные эффекты можно разделить на две группы:

- основные (определяют само существование целостности);
- дополнительные (оптимизируют ситуационное функционирование целостности).

В свою очередь, основные эмерджентные эффекты:

- связность / деструктивность;
- адаптивность / дезадаптивность;
- неаддитивность (синергия / синерезия).

Выполняя вспомогательную функцию, дополнительные (комплементарные) эмерджентные эффекты предопределяют ситуативное функционирование целостности. Среди них могут быть, например, следующие: управляемость, гибкость, устойчивость и другие.

Существование различных социальных образований обеспечивается их способностью «производить» необходимые эмерджентные эффекты и в результате обретать определенные новые свойства. Соответственно, функциональность любого институционального образования определяется его способностью «производить» необходимые для общества эмерджентные эффекты.

Для субинститута «Образование» (и его структур, включая институциональный комплекс ВУЗ), исходя из ориентации на рыночную востребованность его конечного продукта, проявлением эмерджентного эффекта этого продукта будет: «качественный / некачественный».

Итак, исходя из институциональной природы образовательных структур и учитывая свойство социума «производить» эмерджентные эффекты, можно представить некоторые синергические возможности ВУЗа, как образовательного комплекса «Образование / Наука». Однако прежде следует представить то основание, в соответствии с которым должен определяться конечный ре-

зультат функционирования ВУЗа как образовательного комплекса.

Рассматривая то, что может дать российскому обществу системный переход к функционированию ВУЗов в виде образовательного комплекса «Образование / Наука», автор подходит к этому с маркетинговой позиции. Это означает ориентацию на конечный «продукт», который «производит» и предлагает на рынке потребителям ВУЗ-образовательный комплекс «Образование / Наука». Как известно, фундаментальным положением маркетинга является следующее положение: параметры качества (или просто, качество) производимого для рынка продукта задаются его потенциальными потребителями.

Поэтому продукт, «произведённый» ВУЗом-образовательным комплексом «Образование / Наука» должен своим качеством удовлетворять потребности потребителей. В этом заключается социальный заказ общества, который должен выполнить институциональный комплекс ВУЗ, чтобы быть востребованным. А быть востребованным в условиях рынка – это значит иметь возможность обеспечить своё существование.

Каким же образом возникает необходимое качество «продукта», «производимого» институциональным комплексом ВУЗ-образовательный комплекс «Образование / Наука»? Как известно, качество – это социально значимое(-ые) для общества свойство(-а). Общество выражает свой социальный заказ на определённое (-ые) свойство(-а) желаемого продукта на рынке путём его приобретения или отказа от него.

Следовательно, ВУЗ-образовательный комплекс «Образование / Наука» должен «производить» определённые свойства (качества) «выдаваемого» на рынок образовательного «продукта». Очевидно, что благодаря интеграции в единой образовательной системе такого ВУЗа процесса предоставления знаний и их практического преломления в процессе научной, а зачастую – научно-прикладной деятельности, компетентность обучающихся в таком образовательном комплексе потенциально будет выше, чем без подразделения «Наука». В этом проявляются явные синергические возможности (потенциал) ВУЗа как образовательного комплекса «Образование / Наука».

Однако относительно качества продукта возникает следующий вопрос: откуда эти свойства (качества) берутся, в частности, в области образования? По мнению автора, свойства (качества, если они востребованы обществом) – это проявления эмерджентных эффектов. А поскольку эмерджентные эффекты «производятся» взаимодействиями (взаимодействия в обществе принято называть социальными), то качество (свойства) социальных взаимодействий в системе ВУЗ-образовательный комплекс «Образование / Наука» обеспечивает «производство» эмерджентных эффектов соответствующих свойств (качеств). Что означает для этого комплекса «производство» образовательного «продукта» соответствующего качества? В какой степени качество «произведённого» ВУЗом образовательного «продукта» устраивает общество, может быть определено с помощью принятых в обществе стандартов качества. Так общество сообщает производителям о своих потребительских интересах.

Поскольку качество социальных взаимодействий в системе ВУЗ-образовательный комплекс «Образование / Наука» порождает соответствующие эмерджентные эффекты, что в свою очередь определяет качество «производимого» образовательного «продукта», то зная свойства (качества) этих взаимодействий и порождаемые ими эмерджентные эффекты, можно прогнозировать свойства (качества) образовательного «продукта». Исходя из этого, перед научным сообществом стоит актуальная задача – обеспечить исследователей-прикладников методическим инструментарием для диагностики социальных взаимодействий в процессе функционирования ВУЗа как образовательного комплекса «Образование / Наука». Получая необходимую информацию о качестве социальных взаимодействий в образовательном комплексе ВУЗа, можно оптимизировать управление «производством» образовательного «продукта» необходимого качества.

Поскольку оптимальные взаимодействия – это согласованные взаимодействия, а они всегда «производят» синергию, это означает практически экономию ресурсов в образовательном процессе при получении необходимого качества «продукта», т. е. качества получаемого образования.

Таким образом, переход отечественной Высшей школы на систему ВУЗ-образовательный комплекс «Образование / Наука» обеспечивает как минимум две области «производства» синергии:

1) Реальное повышение профессиональной компетентности выпускников высших учебных заведений.

2) Экономии затрачиваемых на образовательный процесс ресурсов.

Библиографический список

1. Безручко Б. П. Путь в синергетику. Экскурсы в десяти лекциях. – М.: КомКнига, 2005. – 304 с.

2. Исаева В. В. Синергетика для биологов: вводный курс: учеб. пособие. – М.: Наука, 2005. – 158 с.

3. Капица С. П. Синергетика и прогнозы будущего. Изд. 3 – е. – М.: Едиториал УРСС, – 2003. – 228 с.

4. Кирдина С. Г. Институциональные матрицы и развитие России. – Новосибирск: ИЭиОПП СО РАН, – 2001. – 308 с.

5. Князева Е. Н. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпоры. – СПб.: Алетейя, – 2002. – 414 с.

6. Крейк А. И. Актуальная модель институциональной системы общества // Новосибирск: НГУЭиУ, – 2011. – С. 10–25.

7. Крейк А. И. Эмерджентные следствия социальной функции субинститута «Образование». // Идеи и идеалы. – 2011. – №1 (7). – Т. 2. – С. 68–87.

УДК 37.041:378.6

Скибицкий Эдуард Григорьевич

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой философии, педагогики и психологии Сибирской академии финансов и банковского дела, skibit@yandex.ru, Новосибирск

Буциор Ирина Вениаминовна

Доцент кафедры математика и информатика Сибирской академии финансов и банковского дела, Butsior@gmail.com, Новосибирск

ВХОДНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПЛАНИРОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье обоснована целесообразность применения компьютерного тестирования. Показаны приемы интерпретации результатов входного тестового контроля в контексте планирования индивидуальной самообразовательной деятельности студентов. Приведен опыт использования результатов входного тестирования на примере одной дисциплины. Отмечены преимущества автоматизированного тестового контроля знаний.

Ключевые слова: Тест. Компьютерное тестирование. Самообразовательная деятельность студентов. Инструмент планирования, методика.

Skibickij Eduard Grigorevich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Philosophy, Pedagogy and Psychology of the Siberian Academy of Finance and Banking, skibit@yandex.ru, Novosibirsk

Bucior Irina Veniaminovna

Associate Professor of Department of Mathematics and Computer Science at the Siberian Academy of Finance and Banking, Butsior@gmail.com, Novosibirsk

INLET TESTING AS A TOOL OF PLANNING STUDENTS SELF EDUCATION

Abstract. Article shows a reason to use computer-based testing. It describes the techniques of inlet control results interpretation for the students' individual self-education, based on single discipline entrance test results. Advantages of automated testing as a knowledge control tool are also shown.

Keywords: Testing. Computer testing. Self-educational students activity. Planning tool, methodic.

Сложившаяся в России традиционная система обучения сменяется новой, утверждается компетентностный подход в образовании. В настоящее время деятельность вузов направлена на совершенствование самообразовательной деятельности студентов. Это связано, в первую очередь, с переходом к системе непрерывного образования и перераспределением акцентов с образовательной деятельности на самообразовательную, с переходом к новым Федеральным Государственным образовательным стандартам на основе компетентностного и субъектного

подходов. Увеличивающийся поток информации диктует необходимость самостоятельного приобретения и применения знаний в различных сферах деятельности.

Под влиянием происходящих в высшей школе перемен, широко применяются новые технологии и активные методы обучения и контроля. Актуальность использования тестовых методик и технологий в образовательной практике значительно возросла и, наряду с традиционными методами контроля знаний, тестирование становится необходимой частью педагогического процесса.

На современном этапе, для преподавателя вуза одной из главных является задача организации работы по развитию различных видов деятельности, значительное место среди которых занимает самообразовательная деятельность студентов (СДС).

Самообразовательная деятельность студентов трактуется нами как систематическая, целенаправленная, избираемая и реализуемая ими учебная работа, в процессе которой происходит формирование самообразовательной компетентности.

Для преподавателя высшей школы уровень знаний зачисленных на первый курс абитуриентов, является исходной базой для формирования общекультурных и профессиональных компетенций студента. Современная оценка этого уровня позволит моделировать условия СДС [4]. Педагогической практикой установлено, что таким видом контроля является входной автоматизированный тестовый контроль остаточных знаний школьников по учебной дисциплине, при обязательном соблюдении законов тестологии.

Исторический обзор применения тестов (англ. test – испытание) в мировой практике показывает, что впервые тест возник как метод изучения индивидуальных физических, физиологических и психических различий, когда для их оценки психологи попытались применить различные способы измерения. Временем его возникновения считается конец XIX – начало XX вв. В настоящее время метод тестирования широко применяется как за рубежом, так и в нашей стране.

В Толковом словаре русского языка [3] понятие «тест» определено как: «психотехническое испытание, состоящее в том, что испытуемому предлагается решить одну или несколько задач для определения тех или иных его способностей (памяти, внимания, быстроты реакции и т. д.)», а наука, которая занимается вопросами разработки тестов для объективного контроля знаний, умений, навыков и представлений, называется тестологией. Важную роль в становлении отечественной тестологии сыграли работы видных российских психологов (П. П. Блонского, М. С. Бернштейна, С. М. Васильского и др.) С начала XX века определилось и педагогическое направление в развитии тестологии [1; 2] По определению профес-

сора В. С. Аванесова, классика отечественной тестологии, внесшего большой вклад в развитие теории и практики отечественной тестологии: «педагогический тест – это система заданий возрастающей трудности и специфической формы, позволяющий качественно оценить структуру и измерить уровень знаний учащихся» [1].

По средствам предъявления педагогические тесты делятся на бланочные и компьютерные (чаще всего с использованием специального программного обеспечения). Компьютерное тестирование имеет ряд преимуществ по сравнению с бланочным тестированием: получение мгновенного результата, исключение предвзятости, нормирование трудности и объёма тестовых заданий, массовость, лёгкость обработки результатов, формирование базы тестовых заданий, возможность тестирующих программ работать в режиме обучения и др.

Сегодня в педагогической среде отношение к тестированию весьма противоречивое – есть сторонники и противники. В данной статье авторы затрагивают только вопросы входного автоматизированного тестирования знаний первокурсников и использования результатов как инструмента планирования СДС на последующих этапах обучения.

Существуют разные подходы к построению тестов, разные цели и методики, также широк спектр интерпретаций результатов тестирования. Эффективность автоматизированного контроля знаний очевидна, но она зависит от многих факторов: качества и возможностей контролирующей программы, выбора формы тестовых заданий, методики составления заданий, организации тестирования и др.

В пользу автоматизированного тестирования говорит тот факт, что оценка предъявляется сразу, как и возможность детализации по каждому тестируемому. Для студента – это мотив ликвидировать свои пробелы в знаниях, для преподавателя – это может быть методической основой для разработки программы факультативного курса по учебной дисциплине.

Детальная обработка и интерпретация результатов в контексте самообразования дает преподавателю немало фактов для разных выводов. Например, пополнение банка

тестовых заданий по мере изучения нового учебного материала позволяет снизить процент «угадывания» правильных ответов. В то же время большой банк тестовых заданий разной сложности, упорядоченных по содержанию – это первый шаг к созданию тестов адаптивного вида. Адаптивный тест – тест, при котором компьютер выбирает для конкретного студента вопросы в зависимости от качества его предыдущих ответов. Это дает возможность для самообучения и подготовки к разным видам контроля во внеаудиторное время.

Таким образом, большой банк тестовых заданий, открывает возможность нетрадиционного построения педагогического процесса, в котором тестовые материалы используются не только для контроля подготовленности при текущей тематической проверке знаний, но и для обучения студентов. В этом случае можно говорить об обучающем потенциале тестовых заданий и о разработке адаптивных тестов для индивидуального подхода при обучении студентов.

В Сибирской академии финансов и банковского дела практика тестирования первокурсников по ряду дисциплин существует более пяти лет. Очевидный факт, что разработка тестов требует серьезной подготовки, и определенных знаний в области научных основ педагогических измерений, а также владения методами статистической обработки результатов. Тем не менее, это первый шаг на пути к разработке адаптивных и гетерогенных тестов и применению их в педагогическом процессе для комплексной оценки уровня подготовленности студентов по нескольким учебным дисциплинам, например, информационные технологии – экономика, информационные технологии – менеджмент и т. д.

Работа с тестовым материалом по дисциплине информатика, обобщение опыта тестирования по другим дисциплинам, изучение специальных программных продуктов – все это позволило создать большой банк тестовых заданий и успешно применять их как для входного контроля, так и для других видов автоматизированного контроля знаний студентов.

Исходя из того, что эффективность автоматизированного контроля зависит, прежде всего, от качества контролирующей программы, нами был выбран специальный программный продукт комплексного сете-

вого тестирования КТС Net3. Программа имеет максимально упрощенный пользовательский интерфейс и много других плюсов: поддержка 5-ти видов вопросов, выбор 1-го и нескольких вариантов ответов, ввод ответов с клавиатуры, расстановка соответствий и множество других полезных настроек. Главное достоинство, которое определило выбор этой программы, это возможность формирования самостоятельных ехе-файлов, способных работать на других компьютерах без участия КТС Net3. Это дает возможность индивидуального подхода к обучению, компоновки заданий по темам для организации внеаудиторной работы студентов.

После апробирования тестов по дисциплине информатика, автоматизированный контроль знаний стал активно использоваться и по другим дисциплинам. С точки зрения психологии, представление тестов в едином формате, согласованным с характеристиками человеческого глаза и мозга, обеспечивает максимально легкое и быстрое восприятие информации. В связи с этим, на основе стандартных требований к оформлению тестов [3], также были разработаны универсальные методические рекомендации, для использования в любой области знаний.

Для компьютерного тестирования характерна закрытая форма заданий, которая предполагает выбор правильного ответа из предложенных вариантов (оптимальное количество альтернативных ответов – 4 или 5), с обязательным использованием дистракторов (от англ. distract – отвлекать) – неправильных, но правдоподобных ответов. Однако, в педагогической практике закрытая форма тестирования имеет высокий процент угадывания (50%), поэтому их одиночное использование в тесте считается неэффективным. В этом случае, для снижения процента угадывания, нами включались условия с двумя правильными ответами, а также, в состав четырех альтернативных ответов, в качестве дистракторов, закладывались наиболее часто встречающиеся ошибки учащихся. Параллельно с тестом разрабатывались инструкции для испытуемого и правила оценки выполнения каждого задания.

Чаще всего, за верный ответ принято давать один балл, за неверный – ноль. В таком случае сумма всех баллов, полученных студентом, равна числу его правильных

ответов, что упрощает статистическую обработку полученных данных и позволяет представить тест в виде матрицы, где строки матрицы представляют количество испытуемых, а столбцы – число заданий.

При обработке тестов очень важна правильная интерпретация полученных результатов. Нередко в матрице результатов тестирования возникает ситуация когда в столбце только единицы или только нули, это значит, что данный тест слишком легкий (все единицы) или слишком трудный (все нули). При такой ситуации на этапе пробного тестирования данное задание удаляется, но в ситуации входного тестирования, это означает, что данная тема либо усвоена испытуемыми, либо нет. Статистическая обработка результатов входного тестирования и интерпретация в контексте оценки остаточных знаний, выявляет и такие качества испытуемых, как глубина знаний, логическое мышление, системность знаний.

Критическое отношение к тестированию, понимание его возможностей и следование

требованиям, правилам и рекомендациям, позволит педагогу адекватно использовать тесты как инструмент планирования СДС, а при определенных технических условиях – для стимулирования мотивации студентов к учению. Кроме того, получаемая на входном контроле информация позволяет осуществлять выбор методик при преподавании своих дисциплин.

Библиографический список

1. *Аванесов В. С.* Композиция тестовых заданий: учебник. – 3-е изд., доп. – М.: Адепт, 1998. – 217 с.
2. *Беспалько В. П.* Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М.: МОДЭК, 2002. – 352 с.
3. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. – 4-е изд. доп. – М.: Российская академия наук, 1997. – 370 с.
4. *Скибицкий Э. Г., Захарова О. А.* Реализация комплекса педагогических условий индивидуализации обучения в вузе будущих специалистов // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №4. – С. 47–57.

Козлова Анастасия Викторовна

Аспирантка ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», факультет информатики, кафедра информационных технологий, kozlovaav85@gmail.com, Екатеринбург

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПОДГОТОВКИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются современные методы организации самостоятельной работы студентов в процессе их подготовки к использованию информационных и коммуникационных технологий. Актуальность проблемы обусловлена требованиями работодателей к личным качествам современного студента. Предметом настоящей работы является электронное учебное пособие, разработанное на основе web 2. 0-технологий.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, способы организации самостоятельной работы студентов, кейс-технологии, метод проектов, web 2.0-технологии, электронное учебное пособие.


Kozlova Anastasiya Viktorovna

Post-graduate student of the Russian State Vocational Pedagogical University, Faculty of Informatics, Chair of Information technologies, kozlovaav85@gmail.com, Ekaterinburg

MODERN METHODS OF ORGANIZATION OF THE INDIVIDUAL STUDENTS IN THEIR PREPARATION FOR USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY

Abstract. The article deals with modern methods of organizing independent work of students in their preparation to use information and communication technologies. The urgency of the problem is due to the requirements of employers to the personal qualities of the modern student. The subject of this paper is the electronic textbook, designed for web 2. 0-based technologies.

Keywords: independent work of students, ways of organizing independent work of students, case of technology, project method, web 2. 0-technology, electronic textbook.

К моменту начала активной разработки федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО) в России сложилась система многоуровневого высшего профессионального образования (ВПО), которая состояла из двух образовательных подсистем: непрерывной подготовки дипломированных специалистов по 500 специальностям ВПО со сроком обучения, как правило, 5 лет, и ступенчатой, обеспечивающей реализацию образовательных программ по ступеням ВПО с присвоением выпускнику степени (квалификации) бакалавра (срок обучения 4 года) и магистра (срок обучения 6 лет) по 120 направлениям подготовки ВПО [8].

Сущность самостоятельной работы студентов (СРС) заключается в организации самостоятельной познавательной деятельности. Она является одним из важных средств подготовки студентов к активной самообразовательной работе и в этом состоит ее основная дидактическая цель.

Понимание целей и результатов самостоятельной работы (СР) предопределено разнообразием процессуально-организационных подходов к учебному процессу в высшей школе:

- *личностно-развивающий*, в рамках которого СР обеспечивает инициацию личностного развития студента, процессов самоактуализации и самоопределения, саморазвития;

- *проблемный*, при котором организуется самостоятельная поисковая, творческая деятельность студента;

- *компетентностный*, обеспечивающий посредством СР формирование ключевых компетенций, необходимых для профессионального становления;

- *дистанционный*, обуславливающий управление СР с помощью компьютерных и Интернет-технологий; при этом студенты включаются в деятельность по внутренним побуждениям и стимулам, выделяя цели и средства деятельности без непосредственной помощи преподавателя, что позволяет им развить навыки самостоятельности, в том числе самоуправления, самоорганизации, самооценки, самоконтроля;

- *инновационный*, предполагающий продуктивную деятельность преподавателя и студента в специально организованной ситуации сотрудничества в процессе СР [3].

П. И. Пидкасистый пишет, что организация учебного процесса «... требует такого построения обучения, при котором развивается активность, самостоятельность обучаемого, постепенное превращение его из объекта педагогического воздействия в субъекта осуществляемой учебной деятельности». Такой подход возможен, если правильно строятся взаимоотношения учителя и ученика, в ходе развития которого активные функции постепенно передаются обучаемому [5].

При выборе способов организации СРС необходимо учитывать обеспечение:

- активизации деятельности студентов;
- повышенной степени мотивации;
- прямых и обратных связей по взаимодействию студентов с преподавателем и остальными обучаемыми.

Для удовлетворения перечисленных особенностей, очевидно, необходимо применять активные методы, такие как: ролевые игры, эвристические беседы, решение проблемных ситуаций, кейс-технологии, метод проектов и т. п.

Одним из активных методов обучения является применение кейс-технологий. Использование данного метода в обучении предшествует разработке конкретного примера или использование готовых материалов с описанием ситуации реальной профессиональной деятельности. Описание ситуации одновременно отражает не только практи-

ческую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний. Следует учитывать, что заявленная проблемная ситуация не должна иметь однозначных решений. Кейсы, за счет ориентации на практические проблемы, позволяют повышать мотивацию обучения, в связи с тем, что студентам становится понятным, зачем, в какой ситуации может пригодиться тот или иной учебный материал, как применить его в конкретной практической деятельности.

С внедрением ФГОС ВПО 3 технология анализа конкретных ситуаций входит в предметное обучение. Значительный вклад в разработку и внедрение этого метода внесли Г. А. Брянский, Ю. Ю. Екатеринославский, О. В. Козлова, Ю. Д. Красовский, В. Я. Платов, Д. А. Поспелов, О. А. Овсянников, В. С. Рапопорт и др.

Одним из широко используемых подходов к классификации кейсов является их сложность, как отмечает А. М. Долгоруков [2]. При этом различают:

- иллюстративные учебные ситуации (на практическом примере обучить студентов алгоритму принятия правильного решения в определенной ситуации);
- учебные ситуации с формированием проблемы (ситуация в конкретный период времени, цель – обучить диагностированию ситуации и самостоятельному принятию решения);
- учебные ситуации без формирования проблемы (ситуация более сложная, проблема четко не выявлена; цель – самостоятельно выявить проблему, указать альтернативные пути ее решения с анализом наличных ресурсов);
- прикладные упражнения (конкретная сложившаяся ситуация; цель – поиск путей решения проблемы).

Этапы организации учебного процесса с применением кейс-технологии:

1. Подготовительный (определение места кейса в учебном курсе; поиск источника; создание макета кейса; описание хода занятия).
2. Ознакомительный (вовлечение обучающихся в анализ реальной ситуации, выбор оптимальной формы преподнесения материала для ознакомления).
3. Аналитический (обсуждение ситуации в группах или индивидуальное изучение проблемы обучающимися; подготовка решения).
4. Итоговый (основная задача этого этапа – представить и обосновать решение по кейсу).

Эффективность применения кейс-технологии обуславливается наличием у студентов базовых теоретических знаний, умений применять методы анализа и исследования социально-экономических процессов и явлений, практики участия в дискуссии и работы в малых группах. Также важна профессиональная готовность преподавателя к формированию межпредметного интегрированного знания, использованию методов активного обучения и приемов стимулирования творческого мышления, постоянному удержанию аудитории (важно соблюдать жесткий регламент обсуждения).

Следующим активным методом обучения, которому на наш взгляд следует уделить внимание, является *метод проектов*. Он требует практического употребления теоретических знаний при решении конкретных задач или проблем в совместной деятельности учащихся (В. В. Гузеев, Л. Б. Прокофьева), и активно используется во многих странах [1; 7].

Метод проектов можно определить как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

Основополагающими *характеристиками метода проектов* выступают (Е. С. Полат, П. С. Лернер):

- концентрация на личностном развитии студента и значимой для него, профессионально ориентированной деятельности;
- индивидуальный темп работы над проектом;
- комплексность, способствующая сбалансированному развитию психических и физиологических функций;
- универсальность применения багажа знаний в различных ситуациях, помогающая глубже и осознанно усвоить базовые познания и расширить их при необходимости;
- наличие некоего конечного продукта в виде презентации, доклада, проекта урока и т. п. [6]

Е. С. Полат определяет следующие *требования к методу проектов*:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий: определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования; выдвижение гипотез их решения; обсуждение методов исследования; обсуждение способов оформления конечных; сбор, систематизация и анализ полученных данных; подведение итогов, оформление результатов, их презентация; выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Реализация метода проектов ведет к изменению позиции преподавателя. Теперь он должен выступать не как интерпретатор знания, а как координатор познавательного процесса, в функции которого входят корректировка учебного процесса, консультирование студентов.

Отдельно следует сказать о необходимости организации внешней оценки проектов, поскольку только таким образом можно отслеживать их эффективность, сбои, необходимость своевременной коррекции.

Поскольку в настоящее время интерес для общества и работодателя представляет профессионал, владеющий технологией сбора информации, способностью эффективно взаимодействовать с коллегами, сохранять и предоставлять результаты своей работы, постоянно адаптироваться к изменяющейся внешней среде, нам представляется необходимым рассмотреть методику внедрения новейших Интернет-технологий в организацию СРС.

Web 2.0-технологии (web 2.0) открывают перед образовательной практикой широкие возможности: использование свободных электронных ресурсов в учебных целях; самостоятельное создание сетевого контента; межличностное взаимодействия в образовательном процессе.

Основные положения концепции web 2.0-образования (обучение происходит в сообществах, где учебной практикой является участие в жизни сообщества; обучение деятельности происходит в процессе общения; общение состоит не только из слов, но и из изображений, мультимедиа; общение фор-

мирует разнообразие динамичных и взаимосвязанных ресурсов, которые создаются не только экспертами, но и студентами) изложены в трудах Е. Д. Патаракина, А. Наумова, С. М. Кожуховской, Е. В. Ткаченко, Tim O'Reilly, Paul Graham, Jason Fried и др.

Сегодня во всем мире происходит интенсивная разработка принципов построения учебной среды, позволяющей учащимся принимать активное участие в создании сетевого контента. Системная модель учебного сообщества развивается в последние годы исследователем Института информационных технологий в Канаде Стивеном Даунсом и сотрудником научно-исследовательского института Университета Атабаски. Эти авторы полагают, что обучение, организованное с помощью информационных технологий, есть процесс создания сети, в которую включаются люди, организации, библиотеки, web-сайты, книги, журналы, базы данных или любой другой источник информации [4].

Эффективность СРС во многом зависит от возможности их самостоятельно контролировать собственной деятельности. Основным объектом самоконтроля студентов могут быть: планирование СР и выполнение

индивидуального плана; изучение дисциплины согласно тематическому плану, рабочей программе; проектирование и выполнение творческих работ; выполнение контрольных, тестовых работ.

В результате проведенной работы нами была создана структура электронного учебного пособия (ЭУП) по дисциплинам, осуществляющим подготовку студентов к использованию информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в профессиональной деятельности. Оболочка пособия разрабатывалась с помощью инструмента «Сайты Google», на базе технологии JotSpot.

Содержание ЭУП представляет собой единство всех основных элементов (текстовых и графических) учебной информации. Его основной функцией является предоставление доступа к учебно-методическому обеспечению дисциплин. На *главной странице* пособия представлен перечень дисциплин и профилей подготовки, оснащенных гиперссылками.

Страница приветствия ЭУП представлена на рисунке 1.

При переходе по гиперссылкам пользователь попадает на страницу с соответствующей информацией о планировании и оповещении студентов об учебных мероприятиях

Навигация

Электронное учебное пособие

Аннотация

Методические указания

Аудиторная работа

Учебный курс

Проект

Система контроля

Изменить формулировку

По циклу дисциплин, осуществляющих подготовку к использованию информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности

Профиль	Дисциплина
Документоведение и документационное обеспечение управления	"Информационные технологии"
Образование в области иностранного языка (английского)	"Информационные технологии"
Психология	"Информационные технологии в психологии"
Психология и социальная педагогика	"Современные информационные технологии"
Психология образования	"Современные информационные технологии"
Социальная работа в системе здравоохранения	"Информационные технологии в социальной работе"
Социальная работа в системе социальных служб	"Информационные технологии в социальной работе"
Социология	"Информационные технологии в профессиональной деятельности"
Физическая культура	"Информационные технологии"

Подстраницы (1): Профиль Документоведения и документационное обеспечение управления, дисциплина "Информационные технологии"

Добавить файлы

Комментарии

Рис. 1. Страница приветствия

(календарь Google), а также рабочей программы дисциплины (Google Docs) (рисунок 2).

Пункт меню навигации «Аннотация» включает в себя информацию о назначении и структуре ЭУП.

Пункт меню «Методические указания» включает рекомендации по использованию ЭУП для преподавателя и студентов очной и заочной формы обучения.

Пункт меню «Аудиторная работа» содержит теоретический материал (лекции), презентации к ним, лабораторные работы, перечень

дополнительных источников информации для подготовки к аудиторным занятиям.

Прежде чем приступить к выполнению лабораторной работы необходимо полностью ознакомиться с ее содержанием, а также должен быть тщательно изучен теоретический материал. Выполнение каждой работы сопровождается созданием отчетного файла (отчета), в котором приводятся результаты выполнения пошаговой инструкции. Для каждой лабораторной работы указаны: тема, цель, задачи, ссылка на теорети-

[Электронное учебное пособие >](#)

Профиль Документоведение и документационное обеспечение управления, дисциплина "Информационные технологии"

Планирование и оповещение студентов об учебных мероприятиях, проводимых в рамках дисциплины "Информационные технологии"



Просмотр РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ дисциплины "Информационные технологии"



Рис. 2. Планирование и оповещение студентов об учебных мероприятиях; просмотр рабочей программы дисциплины

ческие основы работы, требования к отчету, задания, контрольные вопросы.

Пункт меню «Учебный кейс» содержит описание проблемной ситуации, персонажей и их действий, требований к выполнению кейса, система оценивания, перечень дополнительных источников информации.

Для организации коллективной работы студентов используется сервис «Google Группы» – средство обучения и группового сотрудничества; создание записей с возможностью обсуждения возникающих вопросов; размещение различного рода уведомлений.

Для публикации и совместного редактирования текстовых материалов предназначен онлайн-офис <http://docs.google.com>, который включает в себя текстовый процессор, таблицы, презентации, формы и место хранения документов.

Организация оценивания выполнения заданий осуществляется с помощью экспертной таблицы (в качестве экспертов выступают как сами студенты, так и преподаватель). Инструментом для ее создания явился сервис «Google Таблицы», где есть возможность выявить среднее значение оценок студента; форматировать ячейки по условию, чтобы автоматически определять студентов с оценками выше или ниже некоторого порога; создавать диаграммы как наглядное средство проведения анализа результатов мониторинга; предоставлять общий доступ к таблицам.

Данный сервис используется также как место для размещения студенческих работ, выполненных в процессе изучения дисциплины (тексты материалов по кейсу, презентации, текущие проверочные работы, отчеты по лабораторным работам, проектные материалы).

Пункт меню «Проект» находится в разработке. Здесь предполагается включить перечень требований к структуре выполняемого студентами проекта, требования к представлению результатов его выполнения (презентация), система оценивания, перечень дополнительных источников информации.

Пункт меню «Система контроля» включает в себя средства для самоконтроля, подготовки и проведения входного, текущего, тематического и итогового контроля. Все виды контроля проводятся в тестовой форме и разработаны с помощью сайта онлайн-тестирования «Твой тест». Автоматизиро-

ванная система предоставляет возможность создавать тестовые задания любого вида и сложности, формировать группы пользователей, просматривать результаты.

Для быстрого поиска сервисов, необходимых для выполнения учебной работы студентами, используется пункт меню навигации «Ссылки на сервисы». В рамках нашего проекта данный компонент реализован с помощью сервиса Symbaloo.

Пункт меню «Об авторах» включает сведения о разработчиках данного пособия.

Резюмируя вышесказанное, можно отметить, что внедрение в процесс подготовки студентов к использованию ИКТ в профессиональной деятельности ЭУП позволяет повысить эффективность организации СРС, за счет преимуществ применения web 2.0 и современных методов организации СРС.

Библиографический список

1. Гузев В. В. Консультации: метод проектов // Педагогические технологии. – 2007. – № 7 – С. 105–114.
2. Долгоруков А. М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. [Электронный ресурс]. URL: <http://evolkov.net/case/case.study.html/> (дата обращения: 25.05.2012).
3. Мампория С. В. Самостоятельная работа студентов вузов: теоретическое представление // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. Вып. 5: Сер. Педагогические и психологические науки. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта. 2010. – С. 155–159.
4. Образовательные возможности Веб 2.0. Веб 2.0-сервисы Интернета – новые формы коллективного педагогического взаимодействия. [Электронный ресурс]. URL: <http://eelmaa.net/dld/web20.pdf/> (дата обращения: 01.03.2012).
5. Пидкасистый П. И. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-дидактические основы ее классификации. – Пермь, Педагогика. – 2000. – 160 с.
6. Полат Е. С. Метод проектов. [Электронный ресурс]. URL: <http://schools.keldysh.ru/labmro/lib/polat2.htm/> (дата обращения: 03.05.2012).
7. Прокофьева Л. Б. Взгляд на качество образования с позиций методологического подхода / Модернизация современного образования: теория и практика. – М.: ИТиИП РАО, 2004. – 503 с.
8. Толкачев В. В. Переход на федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения: проблема оценки качества подготовки студентов. – Нижний Новгород. 2011. – 56 с.

Нужнова Светлана Валерьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и информатики Троицкого филиала ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет», nugnova_sv@mail.ru, Троицк.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье обоснована значимость научно-исследовательской работы студентов при подготовке к профессиональной мобильности; выявлены основные задачи научно-исследовательской работы студентов при подготовке к профессиональной мобильности; рассмотрены формы организации НИРС; конкретизировано понятие научно-исследовательской работы студентов; описаны этапы (понятийно-ориентировочный, практико-деятельностный, и мировоззренческий) и принципы организации НИРС на каждом из этапов при подготовке мобильных специалистов.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа; задачи; компетенции; этапы; принципы; курсы научно-исследовательской направленности.

Nuzhnova Svetlana Valerevna

Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor of Chair of mathematics and computer sciences of Troitsk branch FGBOU VPO «Chelyabinsk state university», nugnova_sv@mail.ru, Troitsk.

RESEARCH WORK OF STUDENTS AS A NECESSARY CONDITION OF PREPARATION FOR PROFESSIONAL MOBILITY

Abstract. In article the importance of research work of students is proved by preparation for professional mobility; the primary goals of research work of students are revealed by preparation for professional mobility; organization NIRS forms are considered; the concept of research work of students is concretized; stages (conceptually-rough, praktiko-deyatelnostnyj, and world outlook) and organization NIRS principles on each of stages are described by preparation of mobile experts.

Keywords: scientific and research work, aims, capacities, stages, principles, scientific and research courses.

Как показывает анализ развития отечественного и зарубежного высшего образования в исторической ретроспективе, одним из важнейших условий подготовки мобильных специалистов является интеграция в процессе обучения в вузе двух видов деятельности – научной и образовательной.

По-новому звучит эта проблема в период становления информационного общества. По мнению ряда исследователей [3; 4 и др.] доказательством этого могут служить следующие особенности сегодняшнего времени: ассимиляция научных знаний в обществе; экспансия науки в профессии; вхождение научной деятельности в качестве «функциональной обязанности» рядовых специалистов во многих профессиях; невозможность эффективного карьерного роста без

использования научно-эвристических методов обработки информации и принятия профессионально важных решений; омолаживание профессий, ассоциированных с наукой – возрастает количество очень молодых людей в ряде профессиональных областей, связанных с научными достижениями и др. Следовательно, овладение опытом исследовательской деятельности для современного специалиста означает развитие «...способностей, позволяющим легко приспособиться к окружающей среде, воспользоваться её выгодами и преимуществами и устроить себе комфортную и обеспеченную жизнь» [7, с. 16].

Действительно, с точки зрения информационной структуры моделирования целомотивационный и прогностический аспекты

обычной, повседневной практической деятельности человека «... сродни научному творчеству, это как бы научное творчество в миниатюре» [10]. Прогностическую деятельность, не задумываясь об этом, человек выполняет повседневно. Это проявляется в том, что прежде чем выполнить любой вид деятельности, человек прогнозирует и проектирует цель, продукт, технологию и следствия. Поэтому опыт исследовательской деятельности востребован в практической жизни, особенно в ситуациях, характеризующихся неопределённостью и непредсказуемостью, когда приходится действовать не по готовым алгоритмам а, сталкиваясь с новыми условиями, принимать нестандартные решения и прогнозировать их последствия.

Занятия наукой не только помогают овладеть методологией научного поиска, обогатить исследовательский опыт, но и содействуют формированию качеств личности, определяющих профессиональную мобильность будущих специалистов [1; 5 и др.]. Проведённые нами исследования показали, что студенты, которые активно занимались научно – исследовательской деятельностью в процессе обучения в вузе, творчески подходят к выполнению своих профессиональных функций; обладают способностью к самостоятельному освоению знаний; у них выше уровень психологической готовности не только к профессиональной деятельности, но и к овладению новыми специальностями.

Не случайно, научно-исследовательские компетенции, лежащие в основе познания окружающего мира, исследования его объектов, явлений и процессов, входят в число ключевых компетенций, которые особенно актуальны в ситуации множественного выбора, динамики перемен, многочисленных проблем свойственных современной действительности [2]. Они рассматриваются как важнейшие способности человека к самостоятельному познанию, к разрешению проблем, к оптимальному выбору стратегий поведения и деятельности. Сказанное выше предопределило включение системы научно-исследовательской работы студентов в механизм реализации модели подготовки будущих специалистов к профессиональной мобильности.

Обобщение материалов, представленных в научной литературе и личного опыта позволяет утверждать, что для организации

научно-исследовательской деятельности студентов целесообразно использовать традиционные для высшей школы формы: учебно-исследовательскую работу (УИРС) и самостоятельную научно-исследовательскую работу (НИРС). Несмотря на их «традиционность», в настоящее время в психолого-педагогической литературе нет однозначного мнения о различиях в содержании учебно-исследовательской деятельности и научно-исследовательской деятельности студентов. Многие исследователи считают, что УИРС выполняется в рамках научно-исследовательской работы встроенной в учебный процесс (занятия с элементами учебно-исследовательской работы, курсовое проектирование, выпускные квалификационные работы), основной целью, которой является формирование базовых исследовательских умений. А самостоятельные научные исследования осуществляются в рамках НИРС, которая является необязательной и организуется параллельно учебному процессу. Например, по мнению Е. Сахарчук научно-исследовательская работа студентов предполагает не «ученический» уровень изысканий, а научную значимость полученных результатов. Фактически она отличается от учебно-исследовательской работы не по качеству итогов, а скорее по характеру отношения к учебному процессу, поскольку выполняется сверх (вне) учебных планов. В то же время эффективность научно-исследовательской работы обусловлена, с одной стороны, мерой её взаимодействия с самим учебным процессом, с другой – её собственной системной организацией, спецификой её целей и результатов [9, с. 145].

Мы присоединяемся к мнению ряда исследователей, согласно которому: «Научно-исследовательская работа студентов представляет собой комплекс форм и методов формирования у будущих специалистов творческого мышления, закрепления теоретических знаний, приобретения исследовательских умений, навыков социально-полезной деятельности» [6, с. 123]. И считаем, что существенным различием между научно-исследовательской и учебно-исследовательской работой является лишь степень самостоятельности выполнения исследовательского задания студентом и новизна результата.

При организации НИРС в контексте подготовки к профессиональной мобильности мы опирались на антропологический подход в сочетании с гуманистическим, синергетическим, акмеологическим и компетентным подходами, что позволило нам определить развитие научно-исследовательской компетенции студентов, как приоритетную цель реализации этого компонента педагогической системы.

При различных подходах формирования содержания научно-исследовательских компетенций [8; 11 и др.], можно выделить их инвариантную основу, в состав которой входят следующие умения: формулировать проблему исследования; ставить цели и задачи исследования; определять объект и предмет исследования; выдвигать гипотезу исследования и предлагать пути её проверки, отличать гипотезы от научных теорий; выбирать и использовать методы исследования; работать с информацией; выполнять наблюдения, измерения, описания, эксперименты, анализировать явления; делать выводы на основе экспериментальных данных; дискутировать и отстаивать свою точку зрения.

При организации научно-исследовательской работы студентов мы учитывали необходимость:

- привлечения студентов к активной научной работе на ранних этапах обучения, что не только позволяет поднять уровень «студенческой науки», но и создает принципиально иные возможности для формирования ключевых компетенций, необходимых для готовности к профессиональной мобильности;

- участия студентов первых курсов в работе научно-исследовательских кружков, постоянно действующих научных семинаров, научных конференций преподавателей, причём не просто как слушателей (они представляют результаты собственных научных разработок), что способствует погружению в научно-исследовательскую деятельность с первых дней обучения;

- предоставления возможности студентам осуществления научных исследований не только по профилю выбранной специальности, но и по другим профессиональным областям, что способствует не только расширению кругозора, активизации процессов самосовершенствования, но и приобрете-

нию опыта освоения другой профессиональной деятельности.

Формирование опыта научно-исследовательской деятельности это сложный процесс, который осуществляется на протяжении всего периода обучения. При этом научно-исследовательские компетенции, формируются и реализуются согласно уровню подготовки и «... на каждой из ступеней образования они выступают своими особыми сторонами, обусловленными возрастными особенностями обучаемых» [10].

В связи с этим мы сочли целесообразным выделить три этапа научно-исследовательской работы студентов: понятийно-ориентировочный, практико-деятельностный и мировоззренческий.

Понятийно-ориентировочный этап исследовательских компетенций связан с формированием у студентов целостных представлений о сущности научной деятельности и ее функциях, знакомство с базовыми исследовательскими умениями. На этом этапе предполагает обязательное участие студентов в НИР. Он реализуется через специально разработанные курсы, соответствующей направленности и введение в базовые курсы элементов УИРС. На данном этапе студенты получают лишь основные навыки научно-исследовательской деятельности.

Разрабатываемые курсы исследовательской направленности могут существенно различаться по содержанию и технологии преподавания, однако анализ наиболее эффективных из них позволил нам выделить в них общее:

- более высокую, чем при освоении других курсов, мотивацию студентов. Как показали результаты анкетирования, в большинстве случаев данная мотивация была обусловлена «профессиональной направленностью курса»; рассмотрением новых неизвестных (или малоизвестных) студентам, но достаточно актуальных проблем; возможностью обсуждения глобальных проблем «с преломлением на выбранную специальность» и др. ;

- выбор преподавателем содержания и технологии курса, исходя из своих интересов, желаний и возможностей. В этом случае тема курса, как правило, совпадает с кругом научных интересов преподавателя или непосредственно отражает тему диссертацион-

ного исследования;

- как показал анализ посещенных занятий, данные курсы отличает комфортный психологический климат, достигаемый установлением субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентом;

- преподаватели в ходе занятия постоянно обращаются к субъектному опыту студентов и иллюстрируют материал примерами из своей научно-исследовательской, преподавательской и производственной деятельности.

Следует заметить, что главной целью всех разработанных курсов, являлось «привитие вкуса» студентам к научно-исследовательской работе, творческой деятельности. В качестве второй цели можно выделить освоение инструментальных основ исследований – умение анализировать и систематизировать поступающую информацию; выявлять проблему; планировать этапы исследовательской работы; проводить исследования; анализировать и обобщать полученные результаты и др.

В этом случае научная работа не является самоцелью. Навыки, полученные в ходе освоения подобных курсов, служат основой дальнейшей учебно-профессиональной деятельности студента, что крайне важно при формировании готовности к профессиональной мобильности. Это подтверждают и данные, согласно которым формирование готовности студентов к профессиональной мобильности в группах, где курсы научно-исследовательской направленности вводились на начальной стадии обучения, на 20–25 % происходило успешнее по сравнению с другими экспериментальными группами.

Практико-деятельностный этап ориентирован на воспроизведение методологии научного поиска в ходе самостоятельных исследований. Этот уровень предполагает владение основными базовыми исследовательскими умениями. Второй этап реализуется как в рамках организации обязательной НИРС (написание курсовых и квалификационных работ), так и в рамках научных кружков, научных семинаров, студенческих лабораторий, которые не являются обязательными.

Научно-исследовательская деятельность студентов на этом этапе профессионально направлена, основной целью научно-исследовательской работы является реализация

исследовательских компетенций в сфере будущей профессиональной деятельности. Большинство студентов воспринимают свое участие в исследовательской работе как подготовку к будущей практической деятельности после окончания вуза. Поэтому большинство исследований лежащих в основе выполнения курсовых и квалификационных работ носят практико-ориентированный характер. Это позволяет выбирать тематику этих работ в контексте проблем города, региона, что крайне важно для формирования профессиональной мобильности будущих специалистов.

Третий этап организации НИР это этап формирования мировоззренческого уровня исследовательских компетенций. Он связан с освоением методологии научного поиска, предполагает наличие наряду профессионально-методическими знаниями, фундаментальных методологических знаний. Результатом являются мировоззренческие идеи, суждения и обобщения, отражающие понимания причинно-следственных связей эффективности исследовательской деятельности и своей роли в ее развитии.

Формирование мировоззренческого уровня исследовательских компетенций осуществляется в период освоения второй ступени высшего образования – магистратуры. В рамках курсов магистратуры могут рассматриваться методологические проблемы современной науки, философия науки, способы и формы научного познания, соотношение естественнонаучной и гуманитарной методологии, сущность «человекообразных» систем, специфика исследований в естественнонаучной области и в области гуманитарных наук. Именно на этом этапе в большей степени формируется целостный образ мира с позиции исследователя (в том числе и мира профессий), развивается синергетическое восприятие мира, формируется эвристические способы и методы обработки информации. Все это вносит неосценимый вклад в формирование готовности к профессиональной мобильности.

Таким образом, все выше сказанное свидетельствует о том, что студенческая научно-исследовательская работа таит в себе богатый, не до конца еще изученный и использованный образовательный и воспитательный потенциал, который, как нам

кажется, позволит решить проблему подготовки мобильных специалистов, способных полноценно жить и трудиться в современном нестабильном вероятностном мире.

Библиографический список

1. *Ведерникова А. В.* Проблема подготовки профессионально мобильного педагога // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №3. – С. 34–40.
2. *Запрудский Н. И.* Экспериментальные исследования учащихся: актуальность, проблемы и поиск решений. – 2005. – № 2. – С. 25–28.
3. *Караваева С. А.* Формирование готовности к самостоятельной работе у студентов специальности педагог профессионального обучения (ветеринария) на примере изучения психолого-педагогических дисциплин: дис. канд. пед. наук. – Челябинск, 2004. – 136 с.
4. *Карпов А. О.* Научное познание и системогенез современной школы // Вопросы философии. – 2003. – №6. – С. 37–53.
5. *Каишач В. М.* Становление профессиональной мобильности педагога в процессе профессиональной подготовки // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №3. – С. 28–34.
6. *Клейман И. С.* Развитие научного творчества студентов в процессе профессионально направленной целевой фундаментальной подготовки // Развитие творческой активности студентов в учебной и научно-исследовательской деятельности. Сборник научных трудов. – М.: МГУ, 1990. – С. 98–107.
7. *Немцов А. А.* Целеполагание как творчество (некоторые традиционные психологические подходы к изучению творческой личности) // Педагогика. – 2002. – №4. – С. 15–21.
8. *Осиянова О. М.* Самостоятельная работа студентов как условие развития исследовательских умений [Электронный ресурс] URL: www.orenport.ru/docs/281/work_stud/Members.
9. *Сахарчук Е.* «Студент – исследователь» // Высшее образование в России. – 2004. – №4. – С. 145–149.
10. *Федоров В. А.* Профессионально – педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. – Екатеринбург: Изд-во Урал гос. проф-пед. ун-та, 2001. – 330 с.
11. *Шайкина М. Б.* Формирование исследовательской компетенции у будущих учителей математики в процессе учебно-познавательной деятельности в педагогическом вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №7. – С. 47–56.

Трещев Александр Михайлович

Доктор педагогических наук, профессор, проректор Астраханского государственного университета, smkasu@aspu.ru, Астрахань

Сергеева Ольга Александровна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных специальностей Астраханского государственного университета, smkasu@aspu.ru, Астрахань

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГОСТИНИЧНОГО СЕРВИСА

Аннотация. В работе обосновывается технология формирования конкурентоспособности специалиста гостиничного сервиса в процессе обучения в колледже. Авторами определены критерии и показатели конкурентоспособности будущего специалиста, разработана технологическая карта изучаемого процесса, включающая в себя целевой блок, технологический инструментарий и блок диагностики результатов.

Ключевые слова: конкурентоспособность; развитие; будущий специалист гостиничного сервиса; критерии и показатели сформированности; технологическая карта.

Treshchev Alexander Mikhailovich

Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Vice Rector, Astrakhan State University, smkasu@aspu.ru, Astrakhan.

Sergeeva Olga Alexandrovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate professor of English for Humanities chair, Astrakhan State University, smkasu@aspu.ru, Astrakhan

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF COMPETITIVENESS DEVELOPMENT OF FUTURE HOTEL SERVICE SPECIALISTS

Abstract. The article explains the technology of formation of competitiveness of hotel service specialists during college training. The authors define the criteria and indicators of future specialist competitiveness, develop technological map of the studied process, including goal unit, technological toolkit and result diagnosis unit.

Keywords: future specialists of hotel service; competitiveness; criteria and indicators of formation; development; technological map.

Проблемы формирования кадрового потенциала российского общества и развития личности как полноценного субъекта рыночных отношений непосредственно связано с категорией конкурентоспособности. Подготовка конкурентоспособного специалиста особенно актуальна для развивающейся в нашей стране отрасли гостиничных услуг.

В связи с этим мы поставили перед собой научную задачу разработки системы психолого-педагогического сопровождения развития конкурентоспособности будущих специалистов гостиничного сервиса.

Опытно-экспериментальной базой исследования явился Астраханский государственный политехнический колледж. На разных этапах исследования было охвачено более 450 студентов и преподавателей. Базовыми явились группы студентов специальности «гостиничный сервис». Опытную работу осуществляла под нашим руководством преподаватель колледжа Н. В. Корнейченко [1; 2].

Анализ литературы и исследований показал, что конкурентоспособность ассоциируется в научных работах с успешностью человека как в профессиональной, так и в

личностной сферах. Данное понятие соотносится в научной литературе с такими категориями, как профессиональная компетентность (М. А. Чошанов, M. Linard, F. Rope), социальная компетентность (Г. В. Мухаметзянова, В. Ш. Масленникова, П. Н. Осипов, Т. М. Трегубова и др.), личностная компетентность (Е. В. Бондаревская, О. С. Гребенюк, Ю. М. Орлов и др.). Представляет интерес психологическая концепция профессионально-личностного развития Л. М. Митиной. Ученая трактует конкурентоспособность личности как интегральное свойство, характеризующееся совокупностью личностных качеств, позволяющих специалисту быть более успешным на рынке труда по сравнению с другими, обладающими аналогичной подготовкой [3].

Анализ отечественных и зарубежных исследований различных подходов к понятию конкурентоспособности специалиста позволил нам сформулировать собственное понимание категории «конкурентоспособность специалиста».

Конкурентоспособность специалиста гостиничного сервиса – это интегральная характеристика личности менеджера, выражающаяся в совокупности личностных, профессиональных и полипрофессиональных качеств, определяющих успешность профессиональной деятельности по организации сервисной деятельности в гостиницах и туристских комплексах в условиях требований и запросов работодателей и рынка труда.

На основе аналитико-синтетической работы в структурк конкурентоспособности мы выделяем ены следующие компоненты: потребностно-мотивационный, содержательно-процессуальный и рефлексивно-оценочный.

Каждый из компонентов является относительно самостоятельной подструктурой, которая в то же время подчиняется общим законам развития личности и воплощает в себе единство сознания, деятельности и общественных отношений.

Работы В. С. Безруковой, В. П. Беспалько, А. Н. Дахина, Г. А. Лебедевой, В. М. Монахова, А. А. Орлова, В. А. Штофа, И. О. Яковлевой и др. о моделировании в педагогических исследованиях, позволили прийти к выводу о том,

что модель должна включать такие элементы, которые непосредственно и однозначно влияют на качество учебной деятельности студентов, а ее структура должна создавать возможности контроля достижений студентов на всех этапах работы по формированию конкурентоспособности. В то же время было очевидно, что модель должна предоставлять возможности для активного вмешательства с целью своевременной коррекции рассматриваемого явления. Графическое изображение модели конкурентоспособности будущего специалиста гостиничного сервиса представлено на рисунке 1.

В модель входят структурные компоненты конкурентоспособности: потребностно-мотивационный, содержательно-процессуальный, рефлексивно-оценочный.

Потребностно-мотивационный компонент отражает мотивацию учебно-профессиональной деятельности, мотивацию достижения, потребность в саморегуляции поведения и деятельности, потребность в саморазвитии.

Содержательно-процессуальный компонент составляют знания, умения и навыки коммуникативного, регулятивного и иного характера, определяющие успешность конкурентоспособного поведения, социально-личностные, экономические и организационно-управленческие, общенаучные, общепрофессиональные специальные компетенции.

Рефлексивно-оценочный компонент включает в себя самооценку, самоконтроль и самоанализ, управление саморазвитием и профессиональный ростом, саморегуляцию поведения и деятельности.

Содержание конкурентоспособности будущего специалиста, на наш взгляд, определяется рядом *внутренних* и *внешних* параметров.

К внутренним параметрам (*индивидуально-личностным*) относятся индивидуальные склонности, способности и задатки, черты характера, профессионально значимые качества, позволяющие студентам эффективно овладевать избранной профессией и осуществлять в будущем разнообразные профессиональные функции.

В группу внешних параметров входят *нормативные* и *социально-организационные*.

Нормативные задают соответствие всех характеристик специалиста требованиям го-



Рис 1. Модель конкурентоспособности специалиста гостиничного сервиса

сударственного образовательного стандарта среднего профессионального образования специальности «гостиничный сервис», требованиям работодателей и требованиям общества как комплексного потребителя профессиональных услуг.

Социально-организационные определяются полезностью конкретных профессиональных услуг и потребностью в них различных социальных структур потребителей. Социально-организационные параметры требуют от выпускников гибко ориентироваться на рынке труда и быть готовыми к продолжению образования, к переквалификации, самообразованию и саморазвитию.

Оси X, Y, Z – это оси индивидуально-личностного, нормативного и социально-организационного параметров.

Логика исследования и анализ результатов сформированности конкурентоспособности будущего специалиста гостиничного комплекса в процессе профессиональной подготовки в колледже позволили использовать шкалу уровневой оценки, включающую в себя три уровня: *репродуктивный, продуктивный, творческий*.

Для выявления и описания уровней сформированности конкурентоспособности были определены критерии и показатели конкурентоспособности будущего специалиста, соотнесенные с компонентами конкурентоспособности (табл. 1.).

С учетом выделенных показателей были описаны поуровневые характеристики сформированности конкурентоспособности.

Критерии и показатели сформированности конкурентоспособности будущего специалиста гостиничного сервиса в процессе обучения в колледже

Компоненты	Критерии и их содержание	Показатели
Потребностно-мотивационный	Мотивационный: Мотивация учебно-профессиональной деятельности. Мотивация достижения. Цели и потребности учебно-профессиональной деятельности. Потребность в саморегуляции поведения и деятельности. Потребность в саморазвитии.	Уровень мотивации профессиональной деятельности. Уровень мотивации учебной деятельности. Развитость познавательных потребностей. Отношение к будущей профессиональной деятельности как к личностной и социальной ценности. Степень выраженности стремления к достижению успеха. Превалирование мотива достижения успеха над мотивом избегания неудач.
Содержательно-процессуальный	Функциональный: Знания, умения и навыки коммуникативного, регулятивного и иного характера. Компетенции: социально-личностные; экономические и организационно-управленческие; общенаучные (компетенции познавательной деятельности); общепрофессиональные специальные (профессионально-функциональные знания и умения).	Объем и качество знаний, умений и навыков и их соответствие требованиям государственного образовательного стандарта. Общегражданские качества. Организаторские способности. Способность решать профессиональные задачи на уровне инноваций и творчества. Владение приемами конструктивного профессионального и межличностного общения.
Рефлексивно-оценочный	Рефлексивный: Самооценка. Самоконтроль и самоанализ. Управление саморазвитием и профессиональным ростом.	Способность проектировать свое профессиональное развитие. Способность к саморегуляции поведения и деятельности. Осознание себя как субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Опытно-экспериментальная работа показала, что процесс формирования конкурентоспособности будущего специалиста гостиничного сервиса является длительным, сложным и целостным. Для обеспечения большей результативности этого процесса мы выделили в целостном процессе профессиональной подготовки три этапа:

– *мотивационно-ценностный* этап – направлен на формирование отношения к будущей профессиональной деятельности как личностной и социальной ценности, на осознание студентом значимости формирования личностных качеств конкурентоспособного специалиста, на формирование потребности в профессиональном и личностном росте;

– *когнитивно-деятельностный* этап – направлен на овладение студентом соответствующим объемом знаний, умений и навыков, профессиональными функциями менеджера, на развитие способностей ре-

шать профессиональные задачи на уровне инноваций и творчества;

– *рефлексивно-преобразующий* этап – направлен на саморегуляцию поведения и деятельности, осознание и оценку студентом своих учебных и профессиональных действий, актуализацию личностных качеств, отражающих конкурентоспособность, на развитие способностей проектировать свое профессиональное развитие.

Содержание каждого этапа обусловлено логикой освоения образовательной программы специальности «гостиничный сервис» и потенциалом общегуманитарных, социально-экономических, общепрофессиональных и специальных дисциплин, содержанием производственной (профессиональной) практики.

В основе преемственности этапов лежит идея формирования личности студента как субъекта учебной и профессиональной деятельности в условиях обучения в колледже.

Этапы	Мотивационно-ценностный	Когнитивно-деятельностный	Рефлексивно-преобразующий
Цели	Формирование отношения к будущей профессиональной деятельности как личностной и социальной ценности, осознание значимости формирования личностных качеств, формирование потребности в профессиональном и личностном росте	Овладение студентом соответствующим объемом знаний, умений и навыков, профессиональными функциями менеджера, развитие способностей решать профессиональные задачи на уровне инноваций и творчества	Саморегуляция поведения и деятельности, осознание и оценка учебных и профессиональных действий, актуализация личностных качеств, отражающих конкурентоспособность, развитие способности проектировать профессиональное развитие
Технологический инструментарий	Ситуации «достижения успеха» в контексте общегуманитарных и общепрофессиональных дисциплин; ситуации доверия и сотрудничества	Ситуации «преодоления трудностей», дискуссионные группы, деловые игры, обогащение содержания образования учебным материалом, ориентированным на формирование конкурентоспособной личности, проектные методы	Ситуации «рефлексии, самостоятельности и гибкости действий», деловые игры креативного характера
Диагностический результат	Мотивация профессиональной и учебной деятельности; познавательные потребности; отношение к будущей профессиональной деятельности как к личностной и социальной ценности; стремление к достижению успеха; превалирование мотива достижения успеха над мотивом избегания неудач	Объем и качество знаний, умений и навыков; общегражданские качества; организаторские способности; способность решать профессиональные задачи на уровне инноваций и творчества; конструктивное профессиональное и межличностное общение	Способность проектировать свое профессиональное развитие; способность к саморегуляции поведения и деятельности; осознание себя как субъекта учебно-профессиональной деятельности

Рис. 2. Технологическая карта формирования конкурентоспособности специалиста гостиничного сервиса в процессе обучения в колледже

С целью формирования конкурентоспособности как интегральной характеристики личности будущего менеджера гостиничного сервиса нами разработана технологическая карта изучаемого процесса, включающая в себя определение целей, технологического инструментария и диагностируемых результатов (рис. 2).

Для проведения экспериментальной работы было сформировано четыре группы студентов: три экспериментальные группы (ЭГ) и одна контрольная (КГ).

Результаты сформированности конкурентоспособности специалиста гостиничного сервиса в процессе обучения в колледже на поисково-констатирующем этапе эксперимента представлены в табл. 2.

Формирующий эксперимент строился нами в соответствии с разработанной технологической картой формирования конкурентоспособности. В ходе всей опытно-экспериментальной работы образовательный процесс в колледже был направлен на: самоактуализацию, саморазвитие и самореализацию студентов в различных видах деятельности; установление субъект-субъектных отношений между педагогом и студентом; активизацию роли студентов в учебной и профессиональной деятельности.

Реализация технологии формирования конкурентоспособности специалиста гостиничного сервиса в процессе обучения в колледже осуществлялась в следующих

**Распределение студентов по уровням сформированности конкурентоспособности
в начале опытно-экспериментальной работы**

Группа	Кол-во человек	Уровень					
		Репродуктивный		Продуктивный		Творческий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	109	35	32,11	55	50,46	19	17,43
ЭГ-1	103	39	37,86	45	43,69	19	18,45
ЭГ-2	94	45	47,87	38	40,43	11	11,70
ЭГ-3	106	43	40,57	47	44,34	16	15,09

организационно-педагогических условиях: активизация познавательной и практической детальности на основе выявленных интересов, склонностей, способностей будущих специалистов; использование педагогической рефлексии, направленной на профессиональное саморазвитие и осознание студентом себя как субъекта учебно-профессиональной деятельности; организация социального партнерства среднего профессионального образовательного учреждения.

Опытно-экспериментальная работа в группах будущих специалистов гостиничного сервиса осуществлялась в разных организационно-педагогических условиях. В первой экспериментальной группе (ЭГ-1) проверялось условие, направленное на активизацию познавательной и практической деятельности на основе выявленных интересов, склонностей, способностей студентов; во второй экспериментальной группе (ЭГ-2) занятия со студентами велись с использованием рефлексии как фактора формирования профессионализма и конкурентоспособности; в третьей экспериментальной группе (ЭГ-3) проверялась эффективность всего комплекса организационно-педагогических условий. В контрольной группе (КГ) занятия со студентами специальным образом не были ориентированы ни на одно из выделенных условий.

А в качестве технологического инструментария нами была использована система специально сконструированных ситуаций конкурентоспособности, создаваемых через условный диалог, деловые игры творческого характера, эвристические групповые занятия с дифференцированными заданиями внутри группы [4]. Кроме того, мы осуществляли моделирование профессиональных ситуаций общения будущих специалистов

гостиничного сервиса с клиентом. Работа в этом направлении предусматривала отработку умений и навыков самоутверждающего, уверенного (ассертивного) поведения в типичных для профессиональной деятельности менеджера ситуациях общения с клиентами (установление контакта с клиентом; выявление потребностей клиента; представление продукта, конфликтные ситуации).

Для развития качеств конкурентоспособного специалиста в опытно-экспериментальной работе активно использовались методы проектного обучения. Студенты вовлекались в целенаправленную деятельность по решению профессиональных проблем, что позволяло формировать у них такие личностные качества, как умение работать в команде, ответственность за принятое решение, умение анализировать результаты деятельности, аргументировать и отстаивать свою точку зрения, способность идти на риск, способность к достижению успеха, самостоятельность и др.

После формирующей части педагогического эксперимента был проведен итоговый срез определения уровней сформированности конкурентоспособности специалиста гостиничного сервиса в процессе профессиональной подготовки в колледже. Результаты представлены в табл. 3.

Количество студентов, находящихся на репродуктивном уровне сформированности конкурентоспособности, в КГ уменьшилось на 10,71%, в ЭГ-1 на 30,77%, а ЭГ-2 на 44%, в ЭГ-3 на 37,04%; на продуктивном уровне в КГ увеличилось на 7,14%, в ЭГ-1 уменьшилось на 3,85%, в ЭГ-2 увеличилось на 4%, в ЭГ-3 уменьшилось на 7,44%; на творческом уровне в КГ увеличилось на 3,57%, в ЭГ-1 на 34,62%, ЭГ-2 на 40%, в ЭГ-3 на 44,45%.

Полученные в процессе опытной работы результаты позволяют сделать вывод о том,

**Распределение студентов по уровням сформированности конкурентоспособности
в конце опытно-экспериментальной работы**

Группа	Кол-во человек	Уровень					
		Репродуктивный		Продуктивный		Творческий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	109	23	21,10	62	56,88	24	22,02
ЭГ-1	103	8	7,77	40	38,83	55	53,40
ЭГ-2	94	4	4,25	41	43,62	49	52,13
ЭГ-3	106	4	3,77	40	37,74	62	58,49

что причиной положительной динамики конкурентоспособности является разработанная технология и специально созданные организационно–

Основные перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой проблемы становления конкурентоспособной личности будущего специалиста в многоуровневой системе профессионального образования. Дальнейшего изучения требуют вопросы выявления закономерностей и принципов моделирования пространства развития конкурентоспособности выпускников сузов, описания механизмов индивидуальной работы со студентами по формированию и развитию их конкурентоспособности.

Библиографический список

1. Корнейченко Н. В. Конкурентоспособность будущего специалиста в условиях современного рынка труда // Высшее образование. – 2008. – № 10. – С. 62–64.
2. Корнейченко Н. В. Анализ конкурентоспособности выпускников колледжа // Астраханский мир науки. – 2008. – № 1 (3). – С. 33–36.
3. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЖ, 2002. – 400 с.
4. Трещев А. М., Сергеева О. А. Проектирование образовательного процесса вуза в контексте стандартов CDIO // Международное научное издание «Современные фундаментальные и прикладные исследования» / International scientific periodical «Modern fundamental and applied researches». – 2012. – № 2 (5). – С. 92–97.

Турутина Татьяна Федоровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Начертательная геометрия и графика Петербургского государственного университета путей сообщения, stft@bk.ru, Санкт-Петербург

Рябов Денис Михайлович

Ассистент кафедры Промышленный и городской транспорт Петербургского государственного университета путей сообщения, rdm@list.ru, Санкт-Петербург

ПОДГОТОВКА КАДРОВОГО РЕЗЕРВА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования кадрового резерва в процессе обучения студентов в вузе на примере деятельности Петербургского государственного университета путей сообщения.

Ключевые слова: кадровый резерв; самоуправление; студенческий актив.

Turutina Tatiana Fedorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associat of Professor Department of Descriptive Geometry and Graphics at the Petersburg State Transport University, stft@bk.ru, St. Petersburg

Ryabov Denis Mihailovich

Assistant of the Department of Industrial and Urban Transport at the Petersburg State Transport University, rdm@list.ru, St. Petersburg

THE COACHING OF THE MANAGERIAL HUMAN RESOURCES DURING THE STUDYING AT A HIGHER SCHOOL

Abstract. This article covers questions on the formation (and coaching) of the managerial human resources during the studying at a higher school, as an example *Petersburg State Transport University* has been taken.

Keywords: managerial human resources; student government; student talent pool.

Несмотря на лидирующие позиции ОАО «РЖД» в железнодорожной отрасли, компания находится в стадии реформирования, работает в условиях рыночных отношений и конкуренции, испытывая потребность в формировании кадрового резерва. Данные обстоятельства обуславливают необходимость предъявления корпоративных требований к выпускникам высших учебных заведений, и подготовки кандидатов для включения в состав кадрового резерва компании.

ОАО «Российские железные дороги» в сфере научно-исследовательской деятельности, повышения квалификации и подготовки кадров выступает ключевым партнером и заказчиком для вузов железнодорожного транспорта. В общей массе обучающихся целевой заказ ОАО «РЖД» достигает 60%, то есть, основной контингент выпускников вузов железнодорожного транспорта тру-

доустраивается в структурных подразделениях и дочерних компаниях Российских железных дорог. Студентам, не имеющим целевого направления от ОАО «РЖД», при трудоустройстве также предлагаются вакансии компании. Можно сказать, что Российские железные дороги являются ведущим заказчиком образовательных услуг для вузов железнодорожного транспорта, а вузы определяются крупнейшим поставщиком необходимых кадров – требуемых сотрудников с высшим профессиональным образованием для железнодорожной отрасли страны. На сегодняшний день ОАО «Российские железные дороги» стремится создавать систему подготовки кадрового резерва и рассматривает эту систему, как стратегически важную задачу, решение которой лежит, в том числе, в поле деятельности высших учебных заведений.

Современная образовательная деятельность вузов базируется на федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения. Стандартами предусмотрено формирование у студентов следующих личностных качеств: целеустремленности, организованности, трудолюбия, гражданственности, коммуникативности, толерантности, лидерства, повышение их общей культуры, необходимых в будущей профессиональной деятельности выпускников (научно-исследовательской, производственно-технологической, организационно-управленческой, проектной).

Стандарты регламентируют необходимость формирования социально-культурной среды вуза, создание условий воспитательного процесса, включая студенческое самоуправление, направленных на взаимодействие, самоорганизацию, самоуправление системно-деятельностного характера.

Система подготовки кадрового резерва предполагает решение следующих задач:

- своевременного заполнения вакантных рабочих мест новыми работниками;
- преемственности и устойчивости управления предприятием и его подразделениями;
- назначения на должность компетентных, способных работников;
- деловой учебы претендентов на должность, постепенного накопления ими необходимого опыта на новой для них должности [1, с. 116].

Цель формирования кадрового резерва – полное и своевременное обеспечение потребности подразделений ОАО «Российские железные дороги» в компетентных управленческих кадрах.

Проблемы кадровой политики и вопросы формирования кадрового резерва рассматриваются в работах Н. М. Бурносова, В. Р. Веснина, А. Я. Кибанова, Т. А. Комиссаровой, А. И. Турчиновой, Г. В. Щекина, Н. И. Шаталовой, Г. А. Федоровой и др. Подготовка резерва изучается А. П. Егоршиным, А. И. Турчиновой, Г. В. Щекиным и др.

В научно-педагогической литературе достаточно широко представлена трактовка понятия «кадровый резерв». В общепринятом понимании резерв кадров – это часть персонала, проходящая планомерную подготовку для занятия смежных рабочих мест

более высокой квалификации. Однако, в различных источниках авторы изучающие резерв, стремятся дать свое определение.

Теоретический анализ аспектов по теме исследования позволил выявить, что резерв управленческих кадров – это специалисты, прошедшие профессиональную и управленческую подготовку; соответствующие уровню конкретных требований; обладающие необходимыми деловыми и профессионально важными личностными качествами.

Профессионально важные качества – это индивидуальные свойства субъекта деятельности, которые необходимы и достаточны для ее реализации на нормативно заданном уровне и которые значимо и положительно коррелируют хотя бы с одним (или несколькими) ее результативными параметрами, производительностью, надежностью.

Проведенный теоретический анализ позволяет сказать, учеными формулируются необходимые качества, отсутствие которых, исключает саму возможность перспективного включения кандидата в этот резерв, вне зависимости от возможностей его последующей дополнительной подготовки. При этом, приоритетное внимание должно уделяться не квалификационным (в большей степени поддающимся коррекции и развитию в желаемом направлении), а личностным качествам кандидата, к важнейшим из которых следует отнести: интеллектуальный потенциал, достаточный для принятия самостоятельных решений, в том числе нестандартных; коммуникабельность в деловых и личностных отношениях; психологическая устойчивость и самоконтроль; порядочность как лояльность к организации-работодателю; самокритичность; умение объединять вокруг себя коллектив и лидерские качества.

В результате можем сказать, что единой точки зрения на понятие «кадровый резерв» нами не выявлено. Вместе с тем отмечаем, что каждое из них содержит компоненты: наличие достаточно высокого уровня достижений в своей профессии, специальной подготовки и личностных характеристик, отвечающих требованиям профессионализма той или другой вышестоящей должности.

Вслед за А. И. Турчиновой в данной работе понимаем «кадровый резерв» – это специально сформированная на основе установ-

ленных критериев группа перспективных претендентов, обладающая необходимыми для выдвижения профессиональными, деловыми и морально-психологическими качествами, положительно проявивших себя на занимаемых должностях, прошедших необходимую подготовку и предназначенных для замещения очередных должностей.

Таким образом, можно заключить, что в резерв управленческих кадров включаются лица, обладающие необходимыми профессиональными, деловыми, личностными качествами, прошедшие необходимую управленческую и профессиональную подготовку и отобранные на основании определенных требований.

Анализ статей журналов «Кадровик» за 2000–2007 гг., позволил выявить следующие достоинства замещения вакантных должностей молодыми специалистами прошедшими школу кадрового резерва в процессе обучения в вузе:

- сокращается время адаптации нового сотрудника в должности;
- нет необходимости формировать лояльность к компании;
- происходит «мягкая» замена поколений и сохраняется преемственность корпоративной культуры.

Выделенные достоинства имеют конкретное материальное выражение для компаний в виде сокращения недополученной прибыли из-за снижения эффективности работы персонала.

Вышеизложенное позволяет сказать, что крупные производственные компании заинтересованы в создании кадрового резерва начиная со студенческой скамьи.

Для подготовки кадрового резерва в Петербургском государственном университете путей сообщения разработана программа практического постоянно действующего семинара, утвержден порядок формирования резерва управленческих кадров начиная с первого курса, для этого:

- определен порядок формирования резерва управленческих кадров;
- определены механизмы развития резерва управленческих кадров;
- разработан учебно-методический комплекс по работе с резервом кадров [5].

Подготовка кадрового резерва для железнодорожной отрасли страны в процессе об-

учения студентов вуза опирается на Концепцию воспитания.

Заметим, что в Концепции воспитательной работы университетских комплексов Федерального агентства железнодорожного транспорта выпускники образовательных учреждений представляются как будущие руководители, лидеры трудовых производственных коллективов. Концепцией обращается внимание на лидерские качества руководителя, сочетающие в себе: «...способность управлять собой; разумные личные ценности; четкие личные цели; постоянный личный рост; изобретательность, способность к инновациям; высокая способность влиять на окружающих; знание современных управленческих подходов; способность руководить; умение обучать и развивать подчиненных» [3, с. 5].

С целью решения кадровой проблемы для транспортной отрасли в Петербургском государственном университете путей сообщения разработана Концепция воспитания студентов, предусматривающая формирование профессиональных навыков и подготовку кадрового резерва в процессе обучения студентов в вузе.

В Концепции воспитания студентов отмечено, что выпускники вузов призваны выполнять роли руководителей трудовых коллективов как первичных (бригадир, мастер), так и более крупных (начальник смены, участка, заведующий лабораторией, отделом и т. п.). Важным элементом подготовки специалистов к управленческой деятельности может являться обязательная управленческая практика студентов, как в условиях производственного коллектива, так и в стенах вуза [4].

На практике самоуправление выражается в существовании студенческих организаций, таких как студенческие советы вузов, факультетов, общежитий, профбюро факультетов руководство которыми осуществляется, как правило, лидерами студенческими коллективами.

Управленческая практика студентов в рамках их самостоятельной деятельности реализуется в условиях работы студенческого актива при выполнении функций организаторов мероприятий.

Рассматривая практическую деятельность членов студенческого актива, как по-

тенциальных кандидатов в состав кадрового резерва, необходимо учитывать, что:

- характер активной деятельности студентов и принципы (равноправность, выборность и т. д.) заложены в основе создания студенческих организаций и в своей работе содержат необходимость целенаправленных действий;

- большинство членов студенческого самоуправления не в полной мере знакомы с нормативной документацией, составляющей основу функционирования органов студенческого самоуправления, а также недостаточно умеют планировать работу студенческих организаций и практическое проведение предвыборных кампаний;

- студенческому активу не хватает конкретных теоретических знаний, а также практических навыков публичного ораторского мастерства и организации команды единомышленников;

- непродуманность проведения предвыборных кампаний влечет за собой потери качественного состава в кадровом резерве.

Однако анализ практической деятельности функционирования студенческого актива показывает положительную динамику развития у студентов индивидуальных личностных качеств, таких как самостоятельность, инициатива, ответственность, активность, трудолюбие, целеустремленность, лидерство и т. д.

Можно прийти к выводу, что практическая деятельность студенческого актива, заложенная в Концепции воспитания студентов Петербургского университета путей сообщения, как полноценный механизм формирования профессионально важных практических навыков обращает на себя внимание и является необходимым условием подготовки кадрового резерва в процессе обучения студентов в вузе.

С целью обеспечения требований, предъявляемых к выпускникам высших учебных заведений работодателями и необходимостью подготовки кадрового резерва в процессе обучения студентов в вузе нами разработана программа практики проведения постоянно действующего семинара «СтудОрг».

Семинар – это активная форма учебного процесса, построенная на основе знаний, приобретаемых обучаемыми самостоятельно

по заданию руководителя и передаваемых путем непосредственного их взаимодействия с целью углубления или получения новых знаний посредством обмена информацией, контроля и самоконтроля усвоения темы [2].

Целевая программа подготовки кадрового резерва в среде студенческого самоуправления – это комплекс мероприятий, направленный на повышение уровня развития личностных качеств актива студентов. Программой предусмотрены разнообразные формы и виды работы, такие как: деловая игра, беседа, семинар, тренинг и т. д.

В числе приоритетных задач семинара «СтудОрг» следует отметить формирование практических навыков.

Программа направлена на совершенствование подготовки актива студенческого самоуправления, что конкретизирует ее цели:

- сформировать качества будущего руководителя;

- обеспечить комплексный подход подготовки;

- помочь адаптироваться в студенческой среде;

- ликвидировать неуверенное поведение;

- дополнить пробелы недостающих знаний и умений.

Программа включает дифференцированные уровни развития личностного роста. Учитывая возрастной контингент, в программе заложены принципы возрастного развития. Содержательная основа программы опирается на разработанные научные труды воспитания личностных качеств. Кроме того, программой предусмотрены основные требования созвучные требованиям, выдвигаемым в нормативных документах Министерства образования и науки Российской Федерации.

В результате целенаправленного функционирования семинаров обучается и воспитывается актив студенческого самоуправления, происходит отбор наиболее мотивированных на общественную работу студентов от каждого студенческого совета. Данная категория активных студентов может выступать лидерами студенческого самоуправления. Именно эта часть членов органов студенческого самоуправления становится участниками постоянно-действующего семинара и в дальнейшем кандидатами в состав кадрового резерва.

Таким образом, разработанные нами Концепция воспитания и программа практической подготовки студенческого актива направлена на занятость студентов в студенческом самоуправлении. Именно они могут составить кадровый резерв для железнодорожной отрасли подготовленный в процессе профессионального обучения в условиях вуза.

Библиографический список

1. *Войтик И. М.* Основы оценки персонала. – Новосибирск: СибАГС, 2004. – 184 с.

2. *Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.* Словарь по педагогике – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.

3. Концепция воспитательной работы в университетских комплексах Федерального агентства железнодорожного транспорта. – СПб.: Изд-во ФГОУ ВПО ПГУПС, 2008. – 8 с.

4. *Рябов Д. М., Кожеевников А. И., Фортунатов В. В. Мачульский А. И.* Концепция воспитания студентов. – СПб.: Изд-во ФГОУ ВПО ПГУПС, 2008. – 16 с.

5. *Рябов Д. М., Турутина Т. Ф.* Совершенствование функционирования студенческого самоуправления как условие подготовки резерва управленческих кадров // Профессиональное образование: от теории к практике. – Новосибирск: Изд-во ГАОУ СПО НСО Сиб. гос. техникум печати и инф. технологий, 2010. – С. 108–114.

Быкова Евгения Сергеевна

Ассистент кафедры психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета, zhenyabykova@mail.ru, Новосибирск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОСТИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассмотрены условия и особенности развития инновационных характеристик студентов в процессе обучения в университете. Представлены возможности образовательного процесса высшей школы для формирования инновационности студента. В статью представлены результаты формирующего эксперимента.

Ключевые слова: инновации, инновационность студента, педагогические условия, инновационное поведение.

Bykova Evgenia Sergeevna

Assistant of the Department of psychology and Pedagogy at the Novosibirsk State Technical University, zhenyabykova@mail.ru, Novosibirsk

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF INNOVATION SKILLS OF THE STUDENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE HIGHER SCHOOL

Abstract. The article describes the conditions and characteristics of the development of innovative characteristics of students in the learning process at the university. Possibilities of educational process of higher education to create innovative student. The results of the formative experiment.

Keywords: innovation, pedagogical conditions, innovative behavior, innovative student, development.

В последние годы «инновации» неотъемлемо составляют часть жизни каждого человека и являются сложным феноменом. В Стратегии социально-экономического развития России до 2020 года планируется резкий подъем инновационной активности в получении конечного результата [2]. Для достижения стратегии важно содержание понятий, связанных с инновациями, в частности «инновационная деятельность» и «инновационная личность».

Отечественными психологами проводились эмпирические исследования психологической готовности к инновациям, и по этому критерию А. Л. Журавлевым были выделены социально-психологические типы в диапазоне от «активных реформаторов» до «активных противников реформ» [6]. Э. Роджерс в качестве классификации признаков поведенческих проявлений разработал схему разделения людей на пять групп по их отношению к инновациям. О. С. Сове-

това описала портреты («консерваторы», «радикальные инноваторы», «умеренные», «инноваторы») типов отношения к нововведениям [8, с. 162–163]. Эти результаты свидетельствуют о многофакторной природе инновационности и о необходимости поиска единой концепции «инновационной личности».

Над проблемой определения инновационности сегодня работает широкий круг специалистов, как зарубежных, так и отечественных, к чертам инновационной личности ученые (А. Инкелес, М. Крозье, О. С. Советова, Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко и др.) относят креативность, интеллектуальную одаренность, самоорганизацию, управленческие навыки и другие качества. Инновационная личность стремится управлять окружающей действительностью, с этой целью находится в поиске новых форм воздействия. Она готова принять ответственность за последствия своей деятельности, вызванные реализацией новых способов действия.

Это обстоятельство характеризует инновационного субъекта как зрелую личность.

Выделение таких сложных факторов, наполняющих содержание инновационной личности, говорит о сложности, неоднозначности и многомерности изучаемого явления и о необходимости определения психологических свойств, которыми должен обладать способный к инновациям человек. Существует проблема определения инновационности, критериев инновационной личности, несмотря на достаточно разработанную теоретическую основу по данной проблематике.

Сложность выделения характеристик инновационной личности связана с недостаточным инструментарием методов измерения отношения к инновациям. Среди наиболее известных зарубежных методик шкала М. Киртона «Адапторы и инноваторы»; среди относительно недавно разработанных российских методик – «Методика измерения обобщенной инновационной диспозиции» О. С. Советовой и «Шкала самооценки инновативных качеств личности» Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко. Высокая актуальность проблемы инновационности побудила нас к исследованию основных факторов «инновационной личности».

Основная цель исследования состояла в изучении факторов инновационности личности. В эмпирическом исследовании приняли участие студенты третьего курса технических и экономических специальностей Новосибирского государственного технического университета. Общее количество испытуемых 100 человек. Методы ис-

следования – психологическое тестирование и методы статистической обработки данных (пакет программ Statistica 6. 0).

Для изучения факторов, наполняющих понятие «инновационности», были использованы следующие методики: тесты Ф. Вильямса «Дивергентное мышление» и «Самооценка творческих характеристик личности»; опросник С. Баднера «Толерантность к неопределенности»; тест Д. Кейрси «Темперамент и психологический портрет»; «Шкала самооценки инновативных качеств личности» Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко [6]; тест Н. Ф. Вишняковой «Креативность».

Сначала рассмотрим особенности методик исследования. Опросник «Толерантность к неопределенности» содержит три шкалы, которые характеризуют неопределенную ситуацию и отношение к ней человека: «сложность» отражает уровень толерантности к сложной информации; «новизна» характеризует толерантность к новым, незнакомым ситуациям; «неразрешимость» показывает толерантность к проблемам, которые трудно разрешимы, например, из-за недостатка информации.

«Шкала самооценки инновативных качеств личности» состоит из утверждений, оценивающих отношение личности к инновациям. Основным показателем «индекс инновативности» складывается из факторов: «креативность», «риск ради успеха» и «ориентация на будущее». Чем выше у человека индекс инновативности, тем больше оснований отнести его к инноваторам, и соответственно, чем он ниже – к адапторам.

Таблица

Результаты статистического анализа по Rs-критерию Спирмена

Шкалы методики	Значение критерия (Rs)	Уровень значимости (p)
<i>Тест «Самооценка творческих характеристик»</i>		
Склонность к риску	Rs=0.278	p≤0.01
Воображение	Rs=0.432	p≤0.00007
Любознательность	Rs=0.378	p≤0.0005
Сложность	Rs=0.54	p≤0.0....
<i>Тест «Толерантность к неопределенности»</i>		
Новизна	Rs=0.273	p≤0.01
<i>Тест «Темперамент и психологический портрет»</i>		
Интуиция	Rs=0.501	p≤0.000002
<i>Тест «Креативность»</i>		
Творческое отношение к профессии	Rs=0.435	p≤0.00006
Творческое мышление	Rs=0.413	p≤0.0001

Примечание: в таблице представлены только значимые корреляционные связи.

Были рассмотрены корреляционные связи «инновативности» («Шкала самооценки инновативных качеств личности») с характеристиками Ф. Вильямса и Н. Ф. Вишняковой, параметрами толерантности к неопределенности С. Баднера и тестом Д. Кейрси. Результаты статистического анализа представлены в таблице.

Приведенный перечень характеристик инновационной личности, представленный в таблице, дает представление о содержании «инновационности». Таким образом, для успешной реализации инновационной деятельности человек должен обладать творческими способностями, генерировать и продуцировать новые идеи, проектировать и моделировать их в практических формах деятельности; необходимо быть открытым новому, что базируется на толерантности к неопределенности и гибкости мышления. Отсутствие значимых связей с образной креативностью (по тесту «Дивергентное мышление»), указывает на то, что необходимо понять соотношение креативности и инновационности в структуре инновационной личности.

При одних и тех же условиях и программах обучения люди по-разному проявляют свои способности в самых различных областях жизни [9, с. 6], поэтому было рассмотрено влияние типологических характеристик на особенности проявления «инновационности». Для изучения данного аспекта была использована типология Д. Кейрси, поскольку в основе выделения типов личности лежат основные различия между стремлениями и ценностными ориентациями. Сенсорно-планирующий (SJ – *буквенное обозначение*) характеризуется традиционностью, стабильностью и ответственностью; сенсорно-спонтанный (SP) – свободный, активный, импульсивный, малоорганизованный; интуитивно-чувствующий тип (NF) – эмоциональный, гуманный и отзывчивый; интуитивно-логический тип (NT) стремится к новому знанию и увлечен идеями.

Структура связей «инновативности» для интуитивно-чувствующего типа (NF) и сенсорно-планирующего типа (SJ):

– для типа SJ положительные связи «инновативности» (шкала Н. М. Лебедевой, А. Н. Татарко) со сложностью ($R_s = 0.331$; $p \leq 0.04$), воображением ($R_s = 0.359$; $p \leq 0.02$)

и любознательностью ($R_s = 0.332$; $p \leq 0.04$) указывают на стремление данного типа к принятию нового, которое может быть связано и с трудностями на пути к его постижению. Отрицательная связь с гибкостью ($R_s = 0.534$; $p \leq 0.0005$) указывает, что личность типа SJ в силу ее типологических особенностей не может быстро реагировать, менять свои планы, перестраиваться.

– для типа NF положительные связи «инновативности» со сложностью ($R_s = 0.405$; $p \leq 0.01$), любознательностью ($R_s = 0.471$; $p \leq 0.01$) и риском ради успеха ($R_s = 0.423$; $p \leq 0.03$) показывают на стремление к принятию нового и к риску, если есть надежда на успех.

Как видно из этих результатов типы SJ и NF будут по-разному «инновационны», в силу типологических особенностей. Поэтому необходимо учитывать личностные характеристики, с целью понимания, какие функции может выполнять человек, чтобы быть «инновационно успешным». Данные результаты и учет особенностей личности могут послужить толчком к подбору и формированию «инновационных команд».

Таким образом, эмпирическое исследование позволило нам понимать под «инновационностью» личностное качество, способствующее генерации и реализации новых идей, которое базируется на открытости новому, толерантности личности и гибкости мышления.

Развитие инновационной активности в стране требует личностей, способных делать выбор в ситуациях неопределенности происходящих событий. Формирование «людей-инноваторов» требует создания условий необходимых для развития инновационности. Проблема формирования инновационности на сегодняшний день – одна из основополагающих в решении вопросов проектирования и практической реализации образовательного процесса в вузе, поскольку обучению в вузе отводится ключевая роль в обретении профессиональной самореализации.

Потребность в формировании качественно нового специалиста, с творческим подходом к профессиональной деятельности требует глубокой взаимосвязи всех звеньев в образовательно-воспитательном процессе, что обуславливает необходимость совер-

шенствования образовательного процесса в высшей школе.

В дальнейшем поиске содержания инновационности был реализован формирующий эксперимент, основная направленность которого – развитие инновационной составляющей (*активности*) студента и особенностей формирования в образовательном процессе высшей школы. Выдвинута гипотеза о том, что инновационная личность во взаимодействии со средой должна быть активна. Для определения типа взаимодействия личности с окружающей действительностью использованы задачи Р. Штернберга «Проблемы реального мира» [12, с. 481–489]. Жизненные ситуации были модифицированы под особенности российского менталитета. Согласно концепции Р. Штернберга интеллектуальное поведение человека по отношению к внешнему миру может выражаться в адаптации, как приспособленность личности к существующим условиям; выборе внешней среды – отказ от среды в пользу среды, более подходящей для личности, и ее преобразовании – стремление изменить среду, а не просто адаптироваться к тому, что кажется незыблемым. Если человек реализует третий тип отношений, то при этом проявляется творческое мышление [4, с. 200].

С целью реализации формирующего эксперимента была разработана программа, апробирование которой проходило на базе Новосибирского государственного технического университета. Общий объем выборки составил 100 человек, студенты факультета бизнеса. Осуществлялись следующие направления работы: развитие творческого потенциала; включение студентов в профессионально-творческую деятельность; использование нетрадиционных форм работы. Экспериментальная работа осуществлялась в условиях непрерывного образовательного процесса. Каждое занятие состояло из трех этапов:

- В начале занятия для активизации и включения в работу творческое упражнение (нестандартное использование предмета и др.);
- Основная часть занятия – групповая работа (упражнение «Экономическое изменение», работа по методу Э. Боно «Шесть шляп мышления» и др.);
- В завершении анализ групповой и индивидуальной работы. Рефлексия как способ

самопознания, самооценки, самоанализа и как технология, обеспечивающая активное восприятие учебного материала и развитие личности.

Результаты исследования: сравнительный анализ (φ – критерий Фишера) показал статистически значимые различия во взаимодействии со средой в экспериментальной и контрольной группе по методике Р. Штернберга.

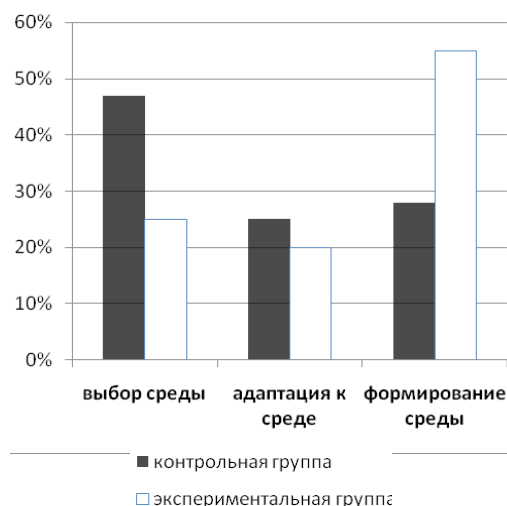


Рис. Распределение типов взаимодействия со средой (задачи Р. Штернберга) в экспериментальной и контрольной группе

Как видно из графика на рис. в контрольной группе значительно преобладает «выбор среды», в экспериментальной группе – «формирование среды» ($\varphi = 2.465; p \leq 0.01$). Формирование среды – путь к развитию инновационности, проявление инновативности. Следовательно, инновационный студент готов к взаимодействию со средой, вступая в активные действия, формируя среду.

Образование в современных условиях должно воспитывать в человеке способность и стремление к развитию и преобразованию, способствовать формированию «инновационности» студента как будущего профессионала. Современному образованию необходимо решить, как формировать инновационно активную личность, поскольку только при соответствующих психолого-педагогических условиях потенциал студента может проявить себя как основа для развития инновационного поведения.

Совершенствование технологий обучения является ключевым моментом в развитии современного образования. Инновационное образование призвано развить у будущих специалистов способность к рождению новых идей и их реализацию, понимание личностных и социально значимых смыслов. В структуре профессиональной подготовки, важное место занимает способность личности к непрерывному самосовершенствованию, что наиболее успешно можно сформировать в условиях инновационно-образовательной среды.

Развитие инновационности студентов заключается:

- готовность студентов работать в неопределенной ситуации,
- способность по-новому видеть проблемную ситуацию (развитие творческого мышления),
- преодолевать неопределенность (формирование среды), генерируя новые идеи (стремление к новизне, креативность).

Таким образом, студент инновационной образовательной среды – это личность саморазвивающаяся, самоактуализирующаяся (стремящаяся к выявлению и развитию своих личностных возможностей), способная к самореализации (стремящаяся проверить себя, реализовать свои возможности).

1. Новый этап развития страны определяет ориентиры в образовании, а это предусматривает разработку и внедрение новых технологий обучения и воспитания,

2. Развитие и становление инновационной личности в условиях высшего образования – одна из главных задач,

3. Особенности проявления «инновационности» как личностной характеристики зависят от принадлежности к типу по Д. Кейрси. С учетом принадлежности к типу необходимо выстраивать индивидуальную траекторию развития инновационности;

4. Образовательный процесс высшей школы должен активно включать студентов в профессионально-творческую деятельность.

Библиографический список

1. Герасимов Г. И., Илюхина Л. В. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы. – Ростов-на-Дону: НМД «Логос», 1999. – 136 с.
2. Делия В. П. Инновационное мышление как мировоззренческая парадигма инновационной экономики // Педагогическая инноватика: инновационное образование, инновационное мышление, инновации. Материалы международной научно-практической конференции – Балашиха: Изд-во «Де-По», 2011. – С. 10–24.
3. Диагностика мотивационной готовности к инновационной деятельности: тезаурус (словарь, охватывающий специфику профессиональной лексики). – Томск: ТГУ, 2009. – 22 с.
4. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
5. Лебедева Н. М. Ценности культуры, экономические установки и отношение к инновациям в России и Китае // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 11. – Ч. 2. – С. 188–192.
6. Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Методика исследования отношения личности к инновациям // Альманах современной науки и образования. – 2009. – №4 (23). – Ч. 2. – С. 89–96.
7. Муравьева О. И., Тыль, А. Г. Профессиональная идентификация молодежи, проявляющей инновационную активность // Вопросы психологии. – 2011. – № 4. – С. 13–23.
8. Советова О. С. Основы социальной психологии инноваций. – СПб.: Санкт-Петербургский университет, 2000. – 152 с.
9. Удалова Е. А. Соционика в работе с персоналом или Что показывает МВТИ. – М.: «Колесо Самары», 2007. – 152 с.
10. Шабанов А. Г., Шорохова Т. И. Образовательная среда инновационного вуза // Философия образования. – 2009. – №1. – С. 51–56.
11. Шевченко В. Н. Инновационная личность как социальный тип // Личность. Культура. Общество: междунар. Журнал социальных и гуманитарных наук. – 2007. – Вып. 4 (39). – С. 90–111.
12. Штернберг Р. Дж. Отточите свой интеллект / пер. с англ. – Мн.: ООО «Попурри», 2000. – 544 с.
13. Яголковский С. Р. Психология инноваций: подходы, модели, процесс. – М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2011. – 270 с.

*Асанова Наталья Владимировна**Ассистент кафедры психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета, sozvezdie-3s@yandex.ru, Новосибирск*

РОЛЬ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация: В статье проведен краткий обзор научной литературы об особенностях развития идентичности личности в юношеском возрасте и формировании смысловых ориентаций в образовательном процессе. Подчеркивается актуальность проблемы обретения идентичности и поиска смысла жизни в процессе получения студентами высшего профессионального образования.

Ключевые слова: идентичность, смысловые ориентации, юношеский возраст, образовательный процесс


*Asanova Natalya Vladimirovna**Assistant of the Department of Psychology and Pedagogy at the Novosibirsk State Technical University, sozvezdie-3s@yandex.ru, Novosibirsk*

EMERGENCE OF PERSONAL IDENTITY IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT STUDENT SCHOOL

Abstract. The article provides a brief review of the scientific literature on the features of the development of personal identity in adolescence and examines the formation of purpose orientation in education.

Keywords: identity, meaning of the life, youthful age, self-determination, educational process.

Наивысшим приоритетом для общества XXI века является развитие разносторонней, гармоничной личности. Основа такого развития закладывается системой среднего и высшего образования. В настоящий момент российская высшая школа подвергается модернизации, студенты и выпускники университетов находятся в трудном личностном поиске, поиске ценностно-смысловых ориентаций. Вузы страны переходят на новый Федеральный государственный образовательный стандарт Высшего профессионального образования 3-го поколения, в котором особое внимание уделяется развитию у будущих специалистов активной жизненной позиции, творческого отношения к решению профессиональных задач, социальной зрелости в определении своих личных целей. Студент должен уметь не просто воспроизводить информацию, а самостоятельно мыслить и быть готовым к реальным жизненным ситуациям.

Следует также подчеркнуть, что в педагогике проблема формирования смысловых ориентаций студентов долгое время не рассматривалась как приоритетной. Хотя, начиная со второй половины XIX в. передовая педагогическая мысль была сосредоточена именно на ней. В частности, Н. И. Пирогов напоминал о том, что воспитание помогает при решении «роковых вопросов» самопознания созреть и укрепить внутреннему человеку» [Цит. по: 9, с. 30]. Таким образом, развитие способности к осознанному формированию у студентов ценностно-смысловых ориентаций является важной задачей образования. Образовательный процесс должен рассматриваться как смысловая реальность, питающий личностно-смысловые структуры сознания. Явленные в ходе обучения и воспитания смыслы – это «ячейки» сознания, в совокупности образующую матрицу жизненных ориентаций учащихся [5, с. 408]. В своей ра-

боте Ульянова И. В. пишет, что смысловые ориентации личности трактуются как постигаемые человеком значения собственной жизни в культурно-историческом пространстве и времени, жизни в целом, в том числе и в конкретно образовательном процессе. Смысловые ориентации являются основой развития гармоничной личности и влияют на процесс самосовершенствования человека [9].

Как считает Данилова Е. Н., стабилизация идентичности личности выражается в процессе приведения в устойчивое состояние совокупности личностных характеристик, проявляющихся в значимых смысловых ориентациях, убеждениях и согласованных самоопределениях, обеспечивающих чувство постоянства, осмысленности жизни, оптимизма в отношении будущего. В процессе стабилизации личностной идентичности у человека развивается осознание своей уникальности, границ своей личности, своего Я, а также своих возможностей и жизненных перспектив [2, с. 28].

Согласно с моделью А. Ватермана, чувство достижения идентичности постепенно разрушается в меру того, как цель, ценности и убеждения теряют свою жизнеспособность и уже не отвечают требованиям изменившейся жизни. Если при этом начинается процесс преодоления кризиса, то идентичность переструктурируется соответственно новым требованиям социума. Если в структуре идентичности начинают доминировать механизмы психологической защиты, и индивид не желает замечать произошедших изменений, то возникает кризис идентичности [11].

Э. Эриксон выделяет стадии психосексуального развития. Каждая стадия характеризуется определенным психосексуальным статусом и модусом действий как общей моделью взаимоотношений с окружающим миром. Каждая стадия развития характеризуется присущим лишь ей кризисом, который является неким противоречием между возможностями личности, ее потребностями и требованиями общества. Кризис всегда происходит в пределах значимых отношений [10]. Идеи Э. Эриксона были обобщены Дж. Марсией. Он выдвинул предположение, что структура идентичности проявляется феноменологически через наблюдаемые паттерны «решения проблем», т. е. актуализируется в ситуации социального выбора.

В разработанной модели Дж. Марсия выделяет четыре статуса идентичности [2]: Достигнутая идентичность – возникает у человека, который прошел связанный с кризисом период самоанализа и в результате приобрел определенную систему ценностей и убеждений, обеспечивающие ему чувство смысла. Мораторий – этот термин используется Марсия по отношению к человеку, находящемуся в состоянии кризиса и активно пытающемуся его разрешить, исследуя возможные альтернативы. Идентичность, формирование которой преждевременно остановилось означает человека принял на себя обязательства, без достаточного исследования альтернативных возможностей, просто следуя выбору, который предложили родители или другие авторитетные лица. Диффузия идентичности характерна для людей, не имеющих сформированных ценностей, убеждений. Они или никогда не были в состоянии кризиса, или оказались неспособными конструктивно решить возникшие проблемы.

В диссертационном исследовании Поповой М. В. смысловые ориентации рассматриваются как ядерный элемент идентичности в юношеском возрасте. Также были получены результаты, свидетельствующие о том, что в юношеском возрасте проявляются такие проблемные области, как неготовность к самостоятельному принятию решений и дефицит навыков осмысленного управления своей жизнью. Профессиональный выбор осуществляется без самостоятельного осмысления и исследования разнообразных альтернатив [7]. По мнению Леонтьева Д. А. трансляция смыслов происходит в процессе обучения, которые влияют в целом на мировосприятие. Проведенные им исследования дают основания говорить об обучении как об инструменте построения полноценных смысловых систем [5].

В работе Макаревой Ю. Э. показано влияние неуспеха на содержание личностной идентичности в период обучения в вузе. Автор также отмечает, что именно в юношеском возрасте в процессе обучения в вузе развитие идентичности характеризуется рядом особенностей. К таковым относятся: специфика самоидентификации личности (осознание целостности и уникальности личностного Я); развитие абстрактного

мышления, и, как следствие, углубление сознательно-рефлексивных процессов; дифференциация смысложизненных ориентаций личности. Именно продолжительный успех у юношей, получающих высшее образование, становится центральным фактором, существенно влияющим на достижения, как в учебной деятельности, так и за ее пределами. Успех в учебной деятельности обуславливает специфику смысложизненных ориентаций, которые во многом направлены в будущее, а также уверенность в себе [6].

В юности должна происходить интеграция всей сложной системы идентичности личности, сопровождающаяся усилением смыслопоисковой активности, однако этот процесс у многих студентов протекает слишком вяло, многие студенты из-за неразвитости рефлексивных механизмов сознания вообще избегают внутренних усилий, направленных на поиск своего призвания и места в жизни, предпочитая «идти по течению» в рамках предлагаемых обстоятельств. Юношеский возраст – это размышления о будущем и его планировании. Открытие «Я», своего внутреннего мира, развитие рефлексии и самосознания являются главными психологическими механизмами этого периода. Как отмечает И. С. Кон, в этом возрасте происходит открытие собственного «Я», осознание своей идентичности и ее свойств, своих интересов и способностей, которые формируются в определенный жизненный план [3]. Но у молодых людей, входящих во взрослую жизнь, еще не в полной мере произошло формирование системы ценностно-смысловых ориентаций, что во многом осложняет процесс интеграции в условиях самостоятельной жизни. Одно из ответственных решений, которое принимает молодой человек, связано с выбором учебного заведения и соответственно будущей профессии. Время начала и завершения обучения является для личности периодами перехода из одной смысложизненной ситуации в другую со всеми вытекающими последствиями: ломкой сложившихся стереотипов, адаптацией к новым социальным условиям и пр. Но, как правило, в этот период у человека еще мало жизненного опыта и знаний, а образовательный процесс в школе и вузе явно недостаточно осуществляет личностную подготовку молодых людей к выбору своего жизненного пути и самоопределению. Ряд исследований показывает, что существует

диссонанс между смысложизненными ориентациями студентов и направленностью их профессиональной подготовки [1, с. 254]. Такое разногласие может привести к эмоциональному напряжению, внутреннему дискомфорту, а также отражаться и на успеваемости студентов.

Следовательно, в образовании должно уделяться особое внимание таким видам воспитания как: *онтологическое воспитание* – целенаправленное взаимодействие педагога с воспитанником в образовательном процессе для конкретизации вопросов бытия: «Каким быть?», «Что делать?», «В чем смысл моей жизни?»; для формирования им положительных идеалов, освоения высших духовных ценностей; для постановки гуманно ориентированных жизненных целей с учетом объективных и субъективных возможностей, реальных конфликтов и противоречий; готовности к проявлению любви, заботы, ответственности; самообучения, самовоспитания и саморазвития с целью постижения диалектики жизни, самопознания, жизнотворчества. *Онтологическое воспитание* важно систематически осуществлять на уровне всех институтов социализации: в семье, в образовательных учреждениях, в учреждениях дополнительного образования и т. д. Ведущие методы: групповые беседы о смысле жизни, о мечтах и планах, об ответственности, справедливости и несправедливости; творческие письменные работы; лекции. *Психологическое воспитание* – воспитание, ориентированное на передачу учащимся психологических знаний при активной систематической обработке навыков их реализации и формировании умений творческого применения; это выработка у студентов представлений о закономерностях развития личности и ее отношений с обществом, о способах разрешения конфликтов, о психологической норме социально ориентированного поведения и формирование готовности к самооцениванию, самоактуализации, самореализации при адекватном отношении к себе и к жизни, формирование позитивных убеждений. *Профилактическое воспитание* – систематическое целенаправленное взаимодействие с учащимися с целью: предупреждения потребления психоактивных веществ, совершения противоправных действий, участия в экстре-

мистских организациях; формирования гуманно ориентированных убеждений, навыков самозащиты, готовности противостоять навязыванию антигуманных поведенческих моделей; расширения круга положительных интересов; формирования устойчивого стремления к здоровому образу жизни, воспитанию будущих детей, развития социального оптимизма [9]. По мнению Рудневой Е. Н. воспитание – управление процессом социализации индивида, оно заключается в процессе целенаправленного влияния на интеллектуальное, духовное, физическое и культурное развитие личности. Успех воспитательного процесса в вузе зависит от того, как воспринимает сам студент воспитательное воздействие или влияние, какова его собственная активность в самовоспитании. Другими словами, успех воспитательного процесса обусловлен степенью социальной зрелости студента [8, с. 90].

Основной целью нашего исследования являлось изучить особенности смысловых ориентаций и личностной идентичности студентов в процессе обучения в вузе. В эмпирическом исследовании приняли участие студенты второго курса факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета. Общее количество испытуемых 100 человек. Методы исследования – психологическое тестирование и методы статистической обработки данных (пакет программ Statistica 6.0). Нами были использованы методики: «Смысловые ориентации» Д. А. Леонтьева, методика «Идентичность» Дж. Марсиа, тест «УСК» Дж. Роттера.

1) Корреляционный анализ показывает, что чем больше второкурсники воспринимают свою прошлую и настоящую жизнь как продуктивную, осмысленную, интересную и эмоционально насыщенную, тем выше у них уровень достигнутой идентичности (ДИ) (корреляции параметра «процесс жизни» с «ДИ»: $r = 0,27$; $p \leq 0,01$; параметра «результат жизни» с «ДИ»: $r = 0,27$; $p \leq 0,03$). Но не было получено значимых связей между параметром «Цели жизни» и «ДИ», это говорит о том, что студенты ориентируются в большей степени на ближнюю перспективу.

2) Принятие ответственности и самостоятельность в выборе жизненных решений, характерна для интерналов, положительно

коррелирует с их способностью к целеполаганию (Корреляции параметра «интернальность» с показателями «цели в жизни» ($R = 0,30$, $p \leq 0,01$), «процесс жизни» ($R = 0,35$, $p \leq 0,004$)).

3) По методике «Идентичность» были получены следующие результаты: у 27% опрошенных студентов отмечается достигнутая идентичность. Это говорит о сформированности определенной системы ценностей и убеждений. Они знают, к чему стремятся и что для этого стоит делать. Свои цели, ценности и убеждения рассматривают как лично значимые, обеспечивающие им чувство смысла жизни. Предрешенная идентичность наблюдается у 25% второкурсников, которые приняли на себя обязательства без достаточного исследования альтернативных возможностей, просто делая то, что предлагают родители. Как правило, их система ценностей и убеждений идентифицируется с родителями или другими авторитетными лицами, что отражает ожидания последних. В состоянии поиска и исследовании различных альтернатив и возможностей, характерное для моратория находится 16% молодых людей. Люди, без сформированных ценностей и убеждений (32%) имеют диффузную идентичность. Они не способны конструктивно решить возникшие проблемы. Часто возникает пренебрежительное отношение ко всем принятым в обществе культурным ценностям при неспособности выработать собственные ценности.

Проведенное нами исследование, показало, что студенты склонны активно ставить цели своей будущей жизни. Они воспринимают пройденный отрезок жизни продуктивно. Достаточно интересна и эмоционально насыщена настоящая жизнь студентов. Они считают, что могут сознательно контролировать события собственной жизни, принимать решения и воплощать их. Но по методике «Идентичность» полученные результаты позволяют говорить о том, что у большинства второкурсников отмечается диффузная идентичность, т. е. отсутствие выработанной системы ценностей, убеждений. Почти одинаковый процент студентов с предрешенной и достигнутой идентичностью. Это свидетельствует о дефиците осмысленности и рефлексивной деятельности. Задача образования состоит в том, чтобы не

просто передавать опыт и знания от старшего поколения к младшему, но и помочь молодым людям раскрыть свои способности к личностному, профессиональному самоопределению.

Библиографический список

1. *Волынская Л. Б.* Социальные ориентиры жизненных смыслов в юношеском периоде жизни// Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: материалы VIII-X симпозиума. – 2004. – Ч. 1, 2. – С. 253–259
2. *Данилова Е. Н.* Нестабильная социальная идентичность как норма современных обществ// Социологические исследования. – 2004. – № 10. – С. 27–30
3. *Кон И. С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
4. *Короленко И. П., Дмитриева Н. В., Загоруйко Е. Н.* Идентичность. Развитие. Перенасыщенность. Бегство: Монография. – Новосибирск: Издат. НГПУ, 2007. – 472 с.
5. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.

6. *Макаревская Ю. Э.* Влияние продолжительного неуспеха на личностную идентичность: На материале студенческого возраста: автореф. дис... канд. психол. наук. – Краснодар, 2006. – 26 с.

7. *Попова М. В.* Становление персональной идентичности в юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2005. – 220 с.

8. *Руднева Е. Н.* Система воспитательного воздействия в вузе как фактор формирования профессиональной идентичности студентов// Вестник СамГТУ Сер. Психолого-педагогические науки. – 2009. – №2(12). – С. 84–91.

9. *Ульянова И. В.* Формирование смысловых жизненных ориентаций школьников и студентов в образовательном процессе// Педагогическое образование и наука. – 2008. – №10. – С. 29–34

10. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. – 352 с.

11. *Waterman A. S.* Identity development from adolescent to adulthood: an extension of theory and review of research // Development psychology. V. 18, №3, 1982. – P. 341–358.

Меньшикова Лариса Владимировна

Доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета, pip@fgo.nstu.ru, Новосибирск

Аксенова Людмила Анатольевна

Ассистент кафедры психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета, aksenova.lyudmila.2012@mail.ru, Новосибирск

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО КУРСА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННОГО ДИАГНОСТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

Аннотация. Описан опыт разработки и применения в учебном процессе технологии электронного психодиагностического комплекса для определения профессионально-личностных качеств учащихся с целью проектирования индивидуальных образовательных траекторий.

Ключевые слова: профессиональная направленность, психодиагностика, индивидуальные траектории.

Menshikova Larissa Vladimirovna

Dostor of psychology sciences Professor, Head of psychology and pedagogics Department of Novosibirsk State Technical University, pip@fgo.nstu.ru, Novosibirsk

Aksenova Lyudmila Anatol'evna

Assistant of Department of Psychology and pedagogics of Novosibirsk State Technical University, aksenova.lyudmila.2012@mail.ru, Novosibirsk

FEATURES OF REALIZATION OF THE TRAINING COURSE WITH USE OF THE ELECTRONIC DIAGNOSTIC COMPLEX

Abstract. Experience of development and application in educational process of technology electronic psychodiagnostics complex for definition student's professional-personal qualities with objective of design of individual educational trajectories is described.

Keywords: a professional orientation, psychodiagnostics, individual trajectories.

Создание новой адаптивной инновационной образовательной среды предполагает создание системы непрерывной многоуровневой подготовки высококвалифицированных специалистов новой формации. В этой системе могут быть реализованы возможности для формирования индивидуальных траекторий обучения студентов.

Происходящая в настоящее время трансформация образовательной среды предъявляет особые требования к некоторым личностным характеристикам студентов: мотивации и профессиональной направленности, способности к самоорганизации, интеллектуальной и социальной активности, самостоятельности, уровню креативности, стрессоустойчивости, умению вести диалог

с другими людьми и конструктивно разрешать конфликтные ситуации.

В психолого-педагогическом контексте процесс профессионального и личностного развития студентов в вузе можно рассматривать как результат разрешения определенных противоречий, возникающих из-за несоответствия возможностей человека требованиям среды [3; 4]. Индивидуальные образовательные траектории позволяют конструктивно разрешать эти противоречия, максимально используя сильные стороны интеллекта и личности студентов в учебном процессе и восполняя их недостатки. Помочь студенту сделать оптимальный выбор траектории профессионального развития призван активно формируемый в вузах ин-

ститут тьюторства. В рекомендации выбора образовательных траекторий большую роль играет знание тьютором индивидуальных особенностей интеллекта и личности студентов, что требует использования (порой и разработки) специальной методики и диагностического комплекса для получения такой информации. Тьютор не всегда располагает необходимыми профессиональными и инструментальными возможностями проведения комплексной диагностики, что побуждает к поиску путей создания базы данных для анализа результатов психодиагностического исследования с целью разработки индивидуальных образовательных траекторий обучения студентов.

В 2008 году в ходе реализации в НГТУ инновационной образовательной программы «Высокие технологии» коллективом кафедры психологии и педагогики под руководством профессора Меньшиковой Л. В. в сотрудничестве с научно-методическим центром НГТУ был создан электронный психодиагностический комплекс (ЭПДК) для использования в системе профессионально-личностной ориентации студентов и школьников, предполагающей формирование индивидуальных образовательных траекторий, и в процессе психологического сопровождения проблемно- и проектно-ориентированного обучения в вузе.

Задачей психологов и педагогов было выделение комплекса информативных психологических характеристик, оказывающих влияние на успешность процесса адаптации и профориентации в инновационной образовательной среде, и формирование батареи

психодиагностических методик, позволяющих устанавливать уровень развития этих характеристик, а программистами НМЦ НГТУ под руководством психологов были созданы электронные версии отобранных методик.

Требования к отбору психодиагностических методик и технологии проведения тестирования соответствовали общим правилам психодиагностических процедур: валидность и надежность методик; психодиагностический комплекс должен быть экологичным и отвечать требованиям психологической этики; процедура тестирования не должна превышать 1,5–2,0 часа; результаты диагностики должны быть понятны пользователю и представлены в удобной для восприятия форме; профессионально-личностное тестирование должно сопровождаться рекомендациями, указывающими путь развития личностных и профессиональных компетенций студентов.

На рис. 1 представлена схема формирования образовательной траектории на основе результатов профессионально-личностного тестирования. Батарея из 9 методик (50 характеристик) для психодиагностики основных блоков, составляющих структуру личности (интеллектуального, эмоционального, коммуникативного) и профессиональной направленности позволяет получить информацию для последующего анализа, и на основе выделенных критериев делать рекомендацию о предрасположенности студента к одному из двух основных видов деятельности в рамках получаемой профессии – исследовательской или организационной. Де-



Рис. 1. Схема критериев формирования образовательных траекторий

тельность «Исследователя» опирается на теоретические способности, включающие аналитический интеллект, креативность, познавательную и художественную направленность, определенные стилевые особенности мышления. Студенты, обладающие таким набором качеств, могут быть рекомендованы в магистратуру, привлекаться в процессе учебы к научно-исследовательской работе. «Организатор-практик» (в перспективе – менеджер производства) в своей деятельности опирается на другой набор качеств: достаточно развитый эмоциональный и социальный интеллект, обеспечивающий успешную коммуникацию и социальную адаптивность, определенный рисунок поведения в конфликте, стиль мышления «реалист-прагматик» и карьерные ориентации соответствующего типа. [5, 6, 7].

Многоуровневая система обучения дает возможность студентам в ходе учебного процесса расширять и свои представления о профессии, выявлять новые направления развития и применения своих сил с помощью спецкурсов, вводимых в учебный план. В НГТУ в течение десяти лет кафедрой психологии и педагогики для студентов 3 курса технических факультетов читается и пользуется популярностью спецкурс «Психодиагностика профессиональной направленности студентов» (в первой редакции «Психологические ресурсы профессиональной деятельности»). Основная цель курса – сформировать понимание студентом психологических особенностей собственной трудовой деятельности для последующего выбора наиболее оптимального способа самореализации в выбранной профессии. В теоретической части курса студент получает представление о профессии как деятельности и области проявления личности, о классификациях профессий, о взаимном соответствии человека и его работы, об основных принципах профессиональной самореализации, проблемах формирования личности профессионала. В практической части курса студент получает знания в области прикладной психологии труда и психодиагностики профессиональной направленности. Итогом изучения спецкурса служит психологический портрет, составленный по результатам психологического тестирования, который может быть основанием для составления профессио-

нального резюме при дальнейшем трудоустройстве выпускника.

После апробации разработанный ЭПДК был введен в выше описанный учебный спецкурс в качестве зачетного задания. Студент в автономном режиме удаленного доступа «он-лайн» должен пройти психодиагностическую процедуру, в итоге в автоматическом режиме получить на интерфейсе обратную связь в виде краткого резюме «Сильные стороны» и «Ресурсы развития», которое может распечатать или сохранить для себя в виде файла. Результат в процессе зачета следует обсудить с преподавателем, а при желании скорректировать траекторию или получить дополнительные разъяснения предусмотрена консультация психолога. Конечно же, полученный результат не является жестким предписанием к выбору той или иной формы профессиональной деятельности, а служит для студента источником объективной оценки его статуса, определения точек роста (ресурса развития). Профессионально-личностная психодиагностика именно на 3 курсе разумна, так как пройден уровень базового высшего образования и, владея объективной информацией об особенностях своей деятельности, студент может планировать свою дальнейшую образовательную траекторию и работать над ресурсом развития. Приведем два примера итогового резюме для студента.

Студент Г. С. (м., 20 лет)

Сильные стороны:

- эмоциональная стабильность, искренность и стрессоустойчивость, целеустремленность, уверенность в себе. Вы надежны, практичны, бережливы и изобретательны.
- готовность обсудить проблему, совместно с другими искать выход
- нет фиксации на препятствии
- Аналитик
- Способность предвидеть последствия поведения
- Правильное соотнесение своих возможностей и способностей, реальный взгляд на свои неудачи и успехи, постановку достижимых целей.
- Автономность, самостоятельность и независимость в социальном поведении, а также проницательность и умение не поддаваться обману.

- Умение оперировать абстрактными понятиями, оперативность в принятии решения, быстрая обучаемость.

- Оптимальный эмоциональный тонус и высокий уровень стрессоустойчивости.

- Ориентация на конкретную реальную деятельность, склонность к осторожности и к компромиссам в отношении новых людей

Ресурсы развития:

- Ориентация в словесных сообщениях
- Ваше недоверие к окружающим может приводить к ошибкам при восприятии другого человека и сложностям в установлении контактов.

- Росту профессиональной компетентности могут способствовать повышение самостоятельности в принятии решений, уменьшение зависимости вашей самооценки от социального одобрения за счет веры в свои собственные возможности и силы.

Студент Д. Н. (м., 20 лет)

Сильные стороны:

- Хорошо развитые навыки общения и взаимодействия с людьми, вербальные, преподавательские, ораторские способности, умение слушать и понимать, этичность, ответственность, моральность, тактичность, жизнерадостность, оптимистичность.

- Организаторские способности, вербальные способности, ораторские способности, способность убеждения, руководящие и лидерские способности, коммуникабельность, склонность к предпринимательской деятельности. Вы оптимистичны, энергичны и не боитесь привлекать внимание к себе.

- отсутствие внешне проявленных агрессивных реакций

- нет фиксации на препятствии

- Синтезатор

- Правильное соотнесение своих возможностей и способностей, реальный взгляд на свои неудачи и успехи, постановку достижимых целей.

- Автономность, самостоятельность и независимость в социальном поведении, а также проницательность и умение не поддаваться обману.

- Умение оперировать абстрактными понятиями, оперативность в принятии решения, быстрая обучаемость.

- Оптимальный эмоциональный тонус и высокий уровень стрессоустойчивости.

- Ориентация на конкретную реальную

деятельность, склонность к осторожности и к компромиссам в отношении новых людей

- Эмпатия

Ресурсы развития

- Вам нужно развивать умение оперировать понятиями, тренироваться в точном выражении словесных значений и развивать чувство языка.

- Вам следует развивать вычислительные способности.

- порой испытываете неуверенность в себе и ничего не предпринимаете для изменения ситуации – выжидаете, когда все само собой устроится

- Способность предвидеть последствия поведения

- Ориентация в словесных сообщениях

- Ваше недоверие к окружающим может приводить к ошибкам при восприятии другого человека и сложностям в установлении контактов.

Психолог-преподаватель располагает конфиденциальным доступом к результатам тестирования и может, профессионально сопоставляя количественные показатели, обоснованно комментировать это резюме.

За два учебных года комплексное профессионально-личностное тестирование в рамках спецкурса прошли 178 студентов 3 курса факультета мехатроники и автоматизации (ФМА). Анализ общего массива данных позволяет сделать предварительные наблюдения: основная часть студентов ФМА (78%) имеют практико-ориентированную направленность. Выраженные исследовательские способности можно отметить у 5–7% обследованных студентов, результаты остальных испытуемых либо носят аморфный характер, либо выявляют другие выраженные предпочтения.

Надо отметить, что результаты по тесту общего интеллекта (используется тест структуры интеллекта Амтхауэра) неизменно высокие у всей группы испытуемых, а фактор «доверие-подозрительность» теста Кеттелла абсолютно у всех смещен в сторону подозрительности, что отмечалось в наших исследованиях ранее и свидетельствует по нашему мнению о недоверии молодых людей к социуму [1; 2]

Проведён опрос студентов с целью узнать их отношение к такой форме учебного курса

и указать положительные стороны и недостатки работы с ЭПДК. В целом студенты приветствуют введение в академический спецкурс новых технологий, отмечая удобство работы в удалённом режиме, что позволяет самому планировать время выполнения задания. Положительные стороны: интересная форма заданий; разнообразные виды тестового материала; возможность выполнять трудоемкое задание в несколько приёмов; заинтересованность в результате повышает учебную мотивацию; расширяется словарный терминологический запас характерологического описания для резюме; пробуждается рефлексивный интерес к себе, своим деловым и личностным качествам; повышается общая психологическая культура отношения к себе и другим, прививать которую пытаются в современном педагогическом процессе. Указанные недостатки большей частью носят технологический характер и могут быть устранены в процессе технического совершенствования системы.

Позитивный опыт использования электронных средств обучения в работе со студентами ставит перед психологами новые задачи по совершенствованию и оптимизации набора методик с учетом их информативности в массовом скрининговом исследо-

вании, по разработке более удобной формы предъявления результатов.

Библиографический список

1. Аксенова Л. А. Анализ особенностей межличностных отношений как отражение жизненных ценностей студентов // *Философия образования*. – 2011. – Т. 35. – № 2. – С. 99–104.
2. Меньшикова Л. В. Психология личности. Психолого-педагогические основы толерантности: учебное пособие. – Новосибирск: изд-во НГТУ, 2004. – 76 с.
3. Меньшикова Л. В. Психологические закономерности развития индивидуальности студентов в вузе: автореф. дис. ... докт. психол. наук. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 1998. – 41 с.
4. Меньшикова Л. В. Психологическая служба в вузе. – М.: Изд-во исслед. центра Гособразования СССР, 1990. – 50 с.
5. Пряжников Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения. – М., изд-во МГППУ, 1999. – 108 с.
6. Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
7. Шемелина О. С. Взаимосвязь когнитивного стиля, толерантности и креативности и их влияние на продуктивность учебной деятельности студентов вуза // *Акмеология* – 2005. Методологические и методические проблемы. – СПб: Изд. ЦСИ, 2005. – Вып. 10. – С. 248–251.

Тараканов Антон Вениаминович

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета, avtar_76@mail, Новосибирск

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ПОМОЩИ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается понятие креативности и особенности её проявления в студенческом возрасте. Дается характеристика основных активных методов обучения и раскрывается их потенциал в плане развития креативности студентов. Также приводятся данные экспериментального исследования, показывающие возможности применения активных методов с целью развития определенных параметров креативности.

Ключевые слова: креативность, развитие, активные методы обучения.

Tarakanov Anton Veniaminovich

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy at the Novosibirsk State Technical University, avtar_76@mail, Novosibirsk

PROGRESS OF THE CREATIVITY OF STUDENTS BY MEANS OF ACTIVE METHODS OF TRAINING IN HIGH SCHOOL

Abstract. In article the concept of a creativity and its display at student's age is considered. The characteristic of the basic active methods of training is given and their potential by way of progress of a creativity of students reveals. The data of the experimental research showing to a possibility of application of active methods with objective of progress of certain parameters of a creativity also cite.

Keywords: creativity, progress, active methods of training.

Современная высшая школа переживает времена глубинных трансформаций, обусловленных нововведениями в системе образования. И речь идет не только о тех нововведениях, которые привносит Болонская конвенция и сопутствующий ей компетентностный подход, но и о тех преобразованиях, которые созрели внутри самой системы высшего образования. Все более актуальной становится потребность в формировании творческих (креативных) личностей, умеющих решать нестандартные задачи в условиях неопределенности. В связи с этим совершенствования и преобразования требует сам образовательный процесс. Это требование касается коренного изменения стратегии и тактики обучения в вузе.

В независимости от того, с каким типом профессиональной подготовки мы имеем дело – узко- или широкопрофильной, её результат все больше зависит от познавательной активности самого студента и от того, какие образовательные условия этому со-

путствуют: является ли стиль преподавания авторитарным или демократическим, производится ли опора на процессы памяти или мышления и воображения, учитываются ли личностные особенности и качества обучающегося и т. п.

Практика внедрения активных методов обучения позволяет ответить на ряд выше поставленных вопросов. В первую очередь ответим на вопрос о том, что же представляет собой сам феномен креативности и для чего необходимо развивать её у современных студентов?

Традиционно под креативностью понимается совокупность мыслительных процессов и личностных способностей (качеств), лежащих в основе творческой деятельности (Дж. Гилфорд, Е. Торренс, С. А. Медник). К наиважнейшим параметрам креативности относят способность к обнаружению и постановке проблем, способность к генерированию идей и оригинальность, как способность выходить за рамки стереотипных

ответов и решений. Выделяют два вида креативности – вербальную и невербальную. В первом случае мы имеем дело с продуцированием новой словесной продукции (способность к словотворчеству), во втором – новых оригинальных образов [3].

Результаты современных исследований [1;4;10] позволяют причислить к характеристикам креативности наличие интеллектуальной, творческой инициативы, широту категоризации, способность к широким обобщениям явлений, не связанных между собой очевидной категориальной связью, а также беглость и гибкость мышления, определяющиеся богатством и разнообразием идей, способностью быстро переходить от одного способа решения к другому.

Личностный смысл креативности раскрывается через то, что она способствует активной жизненной позиции человека, отражает его поисково-преобразовательную сущность [5].

Исходя из выше сказанного, можно заключить, что креативность понимается не просто как некий конгломерат потенциальных способностей к творчеству, а как сама актуализированная способность и готовность находить новые нестандартные способы решения самых различных проблем.

Некоторые авторы отмечают [1; 3], что пик развития креативности приходится на возраст 16–20 лет, т. е. на студенческие годы. Он выражается в интеграции интеллекта и творческой активности, а также довольно высокой осознанности и осмысленности человеком своих креативных побуждений и достижений. Сама ситуация профессионального обучения требует от студентов мыслительной гибкости, умения видеть проблему с разных сторон и находить ответ в нестандартных учебных ситуациях.

Вместе с тем, далеко не все студенты готовы к подобному взаимодействию с преподавателями и прибегают к шаблонным способам решения задач, выбирая скорее позицию не активного участника образовательного процесса, а пассивного слушателя. Включение подобных студентов в учебный процесс как раз и должно производиться за счет применения активных методов обучения.

Активные методы своими корнями уходят в технологии развивающего и проблемного обучения, разработанные Д. Б. Элькониним,

В. В. Давыдовым, В. А. Крутецким и др. В их основе лежат идеи Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева о практико-преобразующей деятельности как основном способе интеграции познавательного опыта [6]. Согласно основным принципам развивающего обучения, оно должно вестись на высоком уровне сложности, опираться на теоретический базис и способствовать развитию абстрактного мышления, умения выделять общий смысл в изучаемом материале. Если в традиционной системе обучения основополагающим является индуктивный метод (обучение направлено от частного, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому), то в развивающей системе наоборот, реализуется дедуктивный способ познания (от общего к частному, от абстрактного к конкретному).

Вместе с тем возникает вопрос о том, что учащимся необходимо не просто оснащать готовыми обобщенными знаниями, а вести их к самостоятельным обобщениям через освоение принципов и методов научного познания, организацию экспериментальной работы.

Вслед за А. М. Матюшкиным, И. Я. Лернером, и А. М. Смолкиным мы понимаем активные методы как совокупность способов и форм, побуждающих учащихся (студентов) к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Т. е. имеются ввиду такие методы, при реализации которых познавательную и исследовательскую активность проявляют в равной степени и преподаватель и студенты.

Это в первую очередь отличает активные методы от традиционных, где основная активность закрепляется за преподавателем, а студент рассматривается как пассивно воспринимающий объект, при этом основная нагрузка возлагается на его мнемические процессы. Использование активных методов предполагает в большей степени активизацию процессов мышления и воображения. Именно так формируется не просто совокупность знаний, а осмысленный опыт их применения в практике [2].

Существует множество классификаций активных методов обучения, однако чаще всего в современной дидактике апеллируют к классификации, предложенной А. М. Смолкиным [8]. Он предлагает разде-

лять все существующие методы на имитационные (учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности) и неимитационные (основаны на способах активизации познавательной деятельности на лекционных занятиях). В свою очередь, имитационные методы делятся на игровые (проведение деловых и организационно – деятельностных игр, ролевого проектирования) и неигровые (анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач и другие, модульный метод) [7; 8].

К неимитационным методам относят нетрадиционные лекции (проблемные, диалоговые, лекции-визуализации, лекции-пресс-конференции, лекции-дискуссии и лекции с разбором конкретных ситуаций), семинары, дискуссии, коллективную мыслительную деятельность. Сущность данных методов состоит в стимулировании творческой активности студента непосредственно в момент информационного воздействия со стороны преподавателя.

Среди всех активных методов обучения деловая игра является одним из наиболее эффективных, так как представляет собой репетицию будущей профессиональной деятельности, позволяет проигрывать те или иные конкретные ситуации и рефлексировать свои действия в данных ситуациях с целью осознания и коррекции их мотивов и стратегий [9]. Её сущность заключается в активизации мышления студентов и их способности к прогнозированию посредством моделирования различных учебно-профессиональных ситуаций.

Ролевой тренинг также является одним из наиболее эффективных методов активного обучения. Он представляет собой многократные тренировки обучаемых с целью отработки у них необходимых навыков и умений, а также важнейших профессиональных качеств. Он позволяет имитировать сложные разносторонние ситуации и отношения реальной профессиональной деятельности.

Особый интерес представляют методы коллективной мыслительной деятельности (в частности мозговой штурм), основанные на принципе диалогического (полилогического) взаимодействия всех участников в процессе решения определенной учебной или научной задачи.

В рамках курса «Педагогическая психология» был предпринят эксперимент, позволивший оценить возможности внедрения таких активных методов как мозговой штурм, деловая игра, ролевой тренинг в процесс обучения. Эксперимент проводился со студентами 3 курса НГТУ, обучающихся по специальности «Психология» в период с 2010 по 2011 год в пять этапов. При этом основным смыслом внедрения активных методов была подготовка студентов к возможной будущей преподавательской деятельности через проведение ими фрагментов уроков (учебных занятий).

На первом этапе была проведена психологическая диагностика креативности при помощи методик Вильямса, Торренса и Медник. Измерялись такие параметры вербальной и невербальной креативности как продуктивность, оригинальность, уникальность, беглость, гибкость и разработанность образа. Из полученных данных видно, что 22% студентов имеют низкий общий уровень креативности, 59% – средний и лишь 19% – высокий. Из всех параметров креативности в исследуемой группе наиболее высоко развитыми оказались невербальная гибкость и оригинальность. Параметры вербальной креативности (вербальная оригинальность, уникальность, продуктивность) при этом развиты в меньшей степени. Предполагалось, что выбранные к внедрению активные методы поспособствуют развитию именно данных параметров.

На втором этапе проводился мозговой штурм. Для обсуждения были предложены следующие вопросы: «Какие цели и задачи Вы поставите перед собой при проведении выбранного фрагмента урока (учебного занятия)?», «Какую образовательную технологию, наиболее адекватную поставленным целям и задачам Вы выберете?», «Каковы будут критерии оценки деятельности учащихся?». Студенты приняли активное участие в обсуждении, они предложили к внедрению проблемную, развивающую и знаково-контекстную технологии обучения, поставили ряд развивающих целей и задач, сформулировали основные позиции контроля. Активность учащихся во время мозгового штурма была неравномерной: первые 15 минут предлагались единичные варианты ответов, паузы были довольно длительными, однако

в дальнейшем активность планомерно повышалась и количество вариантов существенно увеличилось.

На третьем этапе были проведены деловые и организационно-деятельностные игры. В ходе данных игр были теоретически смоделированы ситуации и условия проведения фрагментов уроков. Студенты увлеченно работали, предлагая различные модели и варианты данных фрагментов.

На четвертом этапе был проведен ролевой тренинг. Данный тренинг, по сути, представлял собою практическое моделирование ситуаций педагогической деятельности. Студенты представляли свои фрагменты уроков. Они организовывали деятельность учащихся, роль которых выполняли их одноклассники и осваивали способы контроля полученных знаний. После каждого проведенного фрагмента осуществлялось совместное обсуждение, на котором анализировались стратегии педагогической деятельности и взаимодействия с аудиторией.

И на пятом этапе была проведена повторная психодиагностика креативности. Результаты диагностики показали, что произошло значимое повышение показателей по таким шкалам креативности как вербальная оригинальность ($T = 84$ при $p < 0,05$), продуктивность ($T = 65$ при $p < 0,01$) и невербальная разработанность образа ($T = 88$ при $p < 0,05$).

В процессе мозгового, штурма, совместного обсуждения и решения проблемных ситуаций студенты встретились с необходимостью вербального самопроявления, а также обобщения и систематизации полученного практического опыта. При этом каждый участник хотел проявить себя как можно оригинальнее и получить некоторый важный для него практический результат (осознание собственной стратегии, освоение методических приемов, способов преодоления личностных ограничений и т. п.). Именно этим и можно объяснить рост показателей по вышеперечисленным параметрам креативности. Те задачи, которые ставят перед студентами активные методы обучения, могут быть решены только в том случае, если каждый из них проявит новаторский, нестандартный подход и примет активное участие в совместном обсуждении.

Из всего вышеизложенного можно сделать выводы о том, что активные методы получают отражение во многих образовательных технологиях и создают условия для формирования и закрепления профессиональных знаний, умений и навыков у студентов вуза. В первую очередь это проявляется в развитии творческого мышления, способности ориентироваться в новой нестандартной ситуации, находить собственные варианты решения учебно-профессиональных проблем.

Именно активные методы позволяют формировать личность будущих специалистов путем их вовлечения в активную учебно-познавательную деятельность, такую деятельность, в процессе которой учебная информация творчески перерабатывается и переходит в систему профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1983. – 173 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход – М.: Высшая школа, 2001. – 336 с.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
4. Ермолаева – Томина Л. Б., Опыт экспериментального изучения творческих способностей. Вопросы психологии. – 1977. – №4. – С. 74–83.
5. Козленко В. Н. Проблема креативности личности. // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. – Отв. ред. Я. А. Пономарев. – М.: Наука, 1990. – С. 131–135.
6. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении – М.: Директ-Медиа, 2008. – 392 с.
7. Психология и педагогика. – М.: Совершенство, 1998 – 320 с. .
8. Смолкин А. М. Методы активного обучения. – М.: Высшая школа, 1991. – 176 с.
9. Стефановская Т. А. Технологии обучения педагогике в вузе. – М.: Совершенство, 2000. – 251 с.
10. Торшина К. А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии К. А. Торшина // Вопросы психологии. – 1998. – №4. – С. 123–132.

Куликова Дарья Николаевна

Кандидат исторических наук, доцент кафедры международных отношений и регионоведения Новосибирского государственного технического университета, dashik_k@mail.ru, Новосибирск

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье сделана попытка рассмотреть трансформацию роли преподавателя гуманитарных дисциплин в высших учебных заведениях, в условиях применения новых требований к учебному процессу, соответствующих Болонскому соглашению. Сделаны выводы о том, что преподаватель из «источника знаний» превращается в «проводника» по информационным потокам.

Ключевые слова: Роль преподавателя, педагогическая практика, Болонский процесс

Kulikova Darya Nikolaevna

Candidate of History Sciences, Associate Professor of the Department of International Relations and Regional Studies, Novosibirsk State Technical University, dashik_k@mail.ru, Novosibirsk

ROLE OF LECTURER IN MODERN EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article is an attempt to examine the transformation of role of the teacher of the humanities in higher education, in terms of application of the new requirements to the educational process, the relevant agreement of Bologna. It is concluded that the teacher of the “source of knowledge” becomes a “conductor” on the information flow.

Keywords: The role of the teacher, student teaching, the Bologna process.

Во все времена и во всех культурных традициях было особое уважительное отношение к учителю. Ведь учитель является не только носителем и распространителем знаний, но и воспитателем ценностно-нравственных ориентиров в жизни человека. Таким образом, можно сказать, что учитель/педагог/преподаватель является своего рода «воспитателем души» человека. Именно поэтому профессия учителя востребована в любом обществе, так как учитель формирует социальную среду, готовит «кузницу» кадров, адаптирует к жизни будущее поколение.

Российская педагогическая традиция имеет свои специфические особенности. Исторический путь нашего государства наложил отпечаток и на развитие педагогической практики. В советский период, не смотря на то, что статус преподавателя был очень высок в обществе, однако, преподаватель вынужден был придерживаться определенной ценностной парадигмы, «воспитывать» студентов в рамках социалистической идеологии. После распада Советско-

го Союза позиции преподавателя в обществе существенно пошатнулись. Связано это и с тем, что учитель/преподаватель был частью и носителем социалистической идеологии, которая потерпела крах, а следовательно, учитель, который должен был «навязывать» эту идеологию, потерял свой авторитет. Сказалось также и то, что профессия учителя/преподавателя стала одной из самых низкооплачиваемых профессий, а поэтому учителя и преподаватели оказались за чертой бедности. В условиях утверждения денег и богатства как основной и главной ценности, все больше в российском обществе формировалось отношение к бедным как к людям «второго сорта» (особенно свойственно это было молодежной среде). Таким образом, авторитет учителя/преподавателя неуклонно и стремительно падал.

Кроме того, существенное влияние на падение авторитета преподавателя оказало и внедрение в образовательный процесс принципа товарно-денежных отношений, то есть переход на систему платного образования. При отсутствии достаточного уровня

культуры обращения с деньгами и культуры рыночных отношений, платные образовательные услуги стали восприниматься, прежде всего, молодежью, как любая другой сферы услуг, где господствует принцип «кто платит – тот и прав». И лишь в начале XXI века социальный статус преподавателя начал повышаться. То, на каком уровне, будет этот статус в российском обществе зависит и от политики российского государства, и, прежде всего, от того, каким будет преподаватель как профессионал, от того, какими профессиональными и личными качествами будет обладать преподаватель, а также каким образом он будет выстраивать отношения со студентами.

В условиях присоединения России к Болонскому процессу эти вопросы становятся особенно важными, так как меняется не только структура высшего образования (переход на двухуровневую систему высшего образования – бакалавриат и магистратура), но и трансформируется роль преподавателя в образовательном процессе.

В качестве главной цели Болонского процесса провозглашается создание единого общеевропейского образовательного пространства и общеевропейской системы образования. Реализация этой цели предусматривает, в соответствии с принципами Болонской декларации: введение двухуровневой (бакалавр-магистр) системы образования; введение системы кредитов как унифицированного способа учета объема учебной работы; внедрение методологий и критериев, обеспечивающих высокое качество образования; создание возможности продолжения образования в других высших учебных заведениях стран, подписавших Болонскую декларацию [1]. Это означает, что и к преподавателю теперь должны предъявляться особые требования. В советской образовательной парадигме, преподаватель был, если не единственным, но самым важным источником профессиональной информации, и образовательный процесс стоился, прежде всего, на получении знаний студентом непосредственно от преподавателя. В рамках же Болонской системы, основной акцент в образовательном процессе делается на самостоятельное освоение студентом большого количества профессиональных знаний. В условиях свободного доступа к огром-

ному массиву разнообразной информации (доступ к интернет ресурсам, большое количество всевозможных печатных изданий и т. д.), это выглядит вполне логично. Однако это не значит, что роль преподавателя в образовательном процессе снижается, она трансформируется.

Болонский процесс в купе с утверждением гуманистической парадигмы в образовательную педагогическую систему, внес значительные коррективы в образовательный процесс: подходы к обучению стали личностно-ориентированным и личностно-деятельным. Происходит переход на личностно-ориентированные технологии, означающие, по словам В. А. Сластеника, «персонализацию педагогического взаимодействия, которая требует адекватного включения в этот процесс личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций, соответствующих им действий и поступков)» [Приводится по: 2]. Характеризуя новый тип технологий, исследователи отмечают, в первую очередь, что они «предусматривают преобразование суперпозиции преподавателя и субординированной позиции студента в личностно равноправные позиции». Объясняя преобразования, нужно указать на новые акценты в деятельности педагога и тем самым раскрыть новые его функции в процессе педагогического взаимодействия, а именно... «преподаватель не только учит и воспитывает, сколько актуализирует, стимулирует студента к общему и профессиональному развитию, создаёт условие для его самостоятельности» [Приводится по: 2].

Таким образом, преподаватель для студента служит своего рода «проводником» в огромном массиве информационных потоков. Профессиональная деятельность преподавателя, особенно гуманитарных дисциплин, направлена в первую очередь не на то, чтобы быть первоисточником профессиональной информации, а на то, чтобы помогать студенту находить нужную информацию, анализировать ее, адекватно оценивать, формировать собственное мнение и представление.

Специфика высшего профессионального образования заключается в том, что в вуз приходят люди уже с определенным багажом знаний. Кроме того, преподавателю в своей профессиональной деятельности

важно помнить, что у студента, к моменту поступления в вуз уже есть определенное мировосприятие и определенные ценностно-нравственные ориентиры, которые если не сформировались полностью, то находятся уже в стадии формирования. Именно поэтому, современный образовательный процесс должен быть личностно-ориентированным.

Безусловно, «учебно-воспитательный процесс в вузах характерен активным использованием разнообразных технических, информационно-вычислительных и других средств, без которых в настоящее время немыслима профессиональная подготовка кадров высшей квалификации. Однако материальная база учебно-воспитательного процесса, даже самая совершенная, выполняет все же вспомогательную функцию. Главным, решающим звеном целенаправленного педагогического процесса выступают педагоги, поскольку живой контакт, живое общение наставников и воспитанников нельзя заменить никакими техническими средствами» [3]. Специфика гуманитарных наук заключается в том, что один и тот же факт можно оценивать по-разному. Например, студент самостоятельно может найти и изучить информацию о деятельности Петра I или о реформах Б. Ельцина, он даже может самостоятельно изучить различные точки зрения на эти исторические процессы. Задача же преподавателя заключается в том, чтобы, во-первых, не дать студенту «потонуть» в огромном массиве информации, во-вторых, помочь студенту взглянуть на факты с разных точек зрения, сформировать комплексное представление о явлении, в-третьих, совместно со студентом проанализировать данный факт, так чтобы у него (студента) выработалось собственное представление и мнение, и он мог аргументировано его отстаивать. В данном случае, личное общение преподавателя и студента играет огромную роль. Кроме того, при таком подходе к образовательному процессу крайне важны не только профессиональные качества преподавателя (знание самого факта, знание различных точек зрения на данный факт, знание классической и новой литературы и источников и т. д.), но и личностные качества преподавателя. Преподаватель должен обладать определенными человеческими качествами для того, чтобы

наладить доброжелательные и эффективные для образовательного процесса отношения со студентом. Так, в ходе социологических опросов, выявлены и проранжированы черты взрослых, которые импонируют молодежи: первое место занимает вежливость (44% опрошенных); второе – смелость (32,3%); третье – культура поведения (26,1%); четверное – честность (24,1%); так же в этот список попали – опрятность, умение найти общий язык с молодежью, искренность, ум, трезвость и т. д. [4]. Это следует учитывать преподавателю в своей профессиональной деятельности. Важно также помнить, что отношения между преподавателем и студентом будут тогда позитивные, когда преподаватель будет тактичным настолько, чтобы не унижать достоинство человека, а это значит, что он не должен терять контроль над собой.

Преподаватель также должен помнить о том, что «образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, в его сплочении перед лицом внешних и внутренних вызовов, в укреплении социальной солидарности, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны. В концепции модернизации российской системы образования подчеркивается важность и значение воспитания подрастающего поколения, которое следует рассматривать как обязательный для государственных образовательных учреждений компонент педагогического процесса, охватывающий всех участников независимо от их социального происхождения, религиозной или национальной принадлежности» [3, с. 111]. Это означает, что на преподавателя накладывается дополнительная ответственность, не просто готовить профессионала, а воспитывать гражданина, «человека в человеке».

Подводя итог, хочется отметить, что роль преподавателя в обществе в целом, и в образовательном процессе в частности трансформируется. Одно должно оставаться неизменным – это весомый статус педагогической профессии в обществе, профессионализм и высокие ценностно-нравственные ориентиры педагога. Достичь это можно только совместными усилиями государства в целом и каждого отдельного преподавателя в частности. Именно это является залогом

успешного развития общества и процветания государства.

Библиографический список

1. Болонская декларация и ее основные аспекты. [Электронный ресурс]. <http://www.spbu.ru/news/edusem/bd/htm> (дата обращения: 28.08.2012).

2. *Валяева Е. В.* Ролевые позиции педагога в новой образовательной парадигме [Элек-

тронный ресурс] <http://festival.1september.ru/articles/210357/> (дата обращения: 28.08.2012).

3. *Гагарина К. Е.* Роль учителя в духовно – нравственном воспитании подрастающего поколения // Молодой ученый. – 2011. – №3. – Т. 2. – С. 110–115.

4. *Синюк А. М.* Личность преподавателя как «зеркало» студента [Электронный ресурс]. <http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/128275719009214685/Default.aspx> (дата обращения: 28.08.2012).

Малинина Марина Геннадьевна

Старший преподаватель кафедры русского языка Новосибирского государственного технического университета, mar-malinina@yandex.ru, Новосибирск

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается формирование жанровой компетенции студентов технического вуза в процессе преподавания спецкурса «Язык и логика публичных выступлений». Особое внимание уделяется методике обучения. Описывается опыт использования авторской модели изучения речевых жанров.

Ключевые слова: жанровая компетенция, язык и логика публичных выступлений, методика обучения, модель изучения речевых жанров.

Malinina Marina Gennadievna

Senior lecturer of the Russian Language Department of Novosibirsk State Technical University, mar-malinina@yandex.ru, Novosibirsk

IMPROVEMENT OF ORAL SPEECH AND WRITING FOR THE STUDENTS OF THE TECHNICAL HIGHER SCHOOL INSTITUTIONS

Abstract. The article focuses on the genre competence building for the technical students in the process of conducting a course “Language and logics of public speech”. The special attention is given for the teaching approaches. The experience of usage of author’s speech genre study model is described in the article.

Keywords: genre competence, language and logics of public speech, teaching methods, speech genre study model.

Одной из актуальных задач современной средней и высшей школы является формирование лингвистической (языковой) и коммуникативной (речевой) компетенций учащегося как носителя русского литературного языка. Компетенция понимается нами как совокупность знаний, умений и навыков, приобретаемых школьниками и студентами в процессе обучения, а также способность к выполнению ими речевой деятельности.

Данные компетенции формируются в процессе развития устной и письменной речи учащихся на этапе основного общего образования, прежде всего, на уроках русского языка. В настоящее время существует несколько учебно-методических комплексов по обучению русскому языку в 5-9 классах средней школы. Авторы некоторых из них основной упор делают на формирование языковых умений и навыков, то есть на формирование лингвистической компетенции как овладения системой сведений

об изучаемом языке по его уровням: фонемному, морфемному, лексическому и синтаксическому [5]. Это учебник под редакцией М. В. Панова, вторая линия учебников на основе комплекса Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова (существует только для 8–9 классов, авторы – С. Г. Бархударов и др.), учебно-методический комплекс под редакцией С. И. Львовой. Большинство авторов учебников по русскому языку, развивая речь учащихся, уделяют основное внимание стилистике текста: структуре речевых произведений, способам создания связности текста, его смысловому строению, типам и стилям речи. Ряд учебных комплексов включает в себя разделы («Речь» в учебнике под редакцией Е. А. Быстровой; «Текст», «Типы речи», «Стили речи» в учебнике под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта), отдельные книги («Русская речь» Е. А. Никитиной), предполагающие формирование у школьников речевой компетенции как владения спо-

собами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умения пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи. Однако только один из учебно-методических комплексов (авторы Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов и др.), в обновлённой редакции для 5–6 классов, содержит теоретические сведения об основах речевой коммуникации и систему упражнений по развитию коммуникативных умений (виды чтения, слушания, составляющие речевой ситуации и т. п.), то есть формирует коммуникативную компетенцию как способность организовывать свою речевую деятельность в её продуктивных и рецептивных видах.

Следующая ступень образования – высшая школа – опирается на лингвистические и коммуникативные знания, умения и навыки, сформированные у носителей языка в процессе получения основного общего образования. Однако для обеспечения учебно-профессиональной (учебно-научной) и в будущем профессионально-коммуникативной деятельности студентам необходим уровень владения языком и речью, требующий развитых навыков публичных деловых и научных коммуникаций, умения создавать и редактировать тексты профессионального назначения и пр. Возникает необходимость в процессе обучения вновь вернуться к формированию коммуникативной компетенции только на более высоком уровне – уровне жанровой компетенции как конечной формы представления текста. Жанровая компетенция предполагает сформированное представление о многообразии видов жанров (выделяемых в зависимости от цели и выполняемых функций), умение выбрать жанр сообразно речевой ситуации, представить его в соответствии с социально одобренной моделью, реализованной адекватными языковыми конструкциями и стилистическими средствами [2].

В программу обучения техническим специальностям в вузе по ГОС второго поколения входил элективный курс «Русский язык и культура речи», который формировал жанровую компетенцию в сфере научного и делового общения. В перечень обязательных дисциплин ФГОС-3 он не включён, потому в целях обеспечения коммуникативных потребностей студентов в Новосибирском

государственном техническом университете на старших курсах технических факультетов проводятся речеведческие спецкурсы («Язык и логика публичных выступлений», «Культура речи и культура поведения», «Русский язык и культура делового общения» и др.). Данные спецкурсы имеют коммуникативно-ситуативную направленность, имитируют условия естественного профессионального общения и активизируют творческую речевую деятельность учащихся, способствуя формированию жанровой компетенции.

Рассмотрим в качестве примера преподавания подобных дисциплин в техническом вузе разработанный нами спецкурс «Язык и логика публичных выступлений» [3]. Методика проведения занятий по предмету включает два обязательных этапа: подготовка к общению (анализ текста и жанровой модели) и практика в общении. Весь цикл занятий, основанный на принципе коммуникативно-деятельностного подхода к обучению, представляет собой подготовку студентов к определённому виду речевой деятельности и практику в самой деятельности. Как было сказано выше, только один из учебных комплексов (авторы Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов и др.) реализовывает идею интегрированного обучения языку и речи в средней школе. Вероятность, что часть студентов технических специальностей изучала русский язык по этим книгам, существует, однако в процентном соотношении их доля невелика. Поэтому в спецкурсе «Язык и логика публичных выступлений» используется идея разработчиков данного комплекса. В течение нескольких занятий (8–10 коррективов часов) формируются или развиваются имеющиеся коммуникативные умения и навыки, связанные с отдельными видами речевой деятельности (чтением, письмом, говорением, слушанием). (Ср. с методикой, реализованной в учебнике для высшей школы «Речевая коммуникация» под редакцией О. Я. Гойхмана [1]).

В дальнейшем, исходя из коммуникативных потребностей студентов технических специальностей, связанных с научной и деловой сферами общения, на занятиях по спецкурсу «Язык и логика публичных выступлений» изучаются следующие устные и письменные речевые жанры:

В научной сфере: аннотация, резюме-выводы, реферат, сообщение (по реферату), тезисы доклада, доклад, слово на защите, научная дискуссия.

В деловой сфере: деловое письмо, заявление, резюме, комплимент, официальная поздравительная речь, речь на защите проекта, речь-представление при устройстве на работу, деловые переговоры.

Изучение на каждом занятии 1–2 жанров речи (например, резюме в деловом стиле и речи-представления при устройстве на работу), требует продуманной подготовки к общению: знакомства с определением жанра, ситуацией общения, в которой жанр функционирует, логико-композиционной структурой и набором языковых средств (клише) для создания текста данного жанра [4]. Эти жанровые составляющие должны быть рассмотрены, т. е. выявлены при анализе речевых образцов – текстов данного жанра. При первичном знакомстве с жанром в этой роли выступают тексты из учебников и учебных пособий, абсолютно соответствующие канонам жанра. Следующий этап работы направлен на развитие у носителей языка осознанного критического отношения к речевым продуктам – текстам: с этой целью учащимся предлагается оценить анонимные тексты, созданные студентами других групп, выявить в них жанрообразующие и жанроопределяющие признаки, а также найти ошибки (если таковые имеются), нарушающие границы жанра.

Поскольку текст является порождением письменного варианта языка, а его устная форма выступает как вторичное производное образование [2], в процессе освоения устного жанра речи необходимо сформировать у студентов умение создавать письменный вариант – заготовку будущего устного высказывания, т. е. развивать устные речевые навыки на базе имеющихся письменных речевых навыков. Один из ключевых моментов работы на занятии – создание письменного варианта текста изучаемого устного жанра речи (например, речь на защите проекта, официальная поздравительная речь) или текста письменного речевого жанра на основе проанализированного речевого образца. Работа над текстом проходит в парах или группах, что создаёт условия для активного использования при взаимодействии

студентов всех видов речевой деятельности, поскольку в процессе совместного создания письменного текста авторы читают черновые наброски, слушают замечания и предложения друг друга и обсуждают конечный вариант текста.

Организация учебной деятельности студентов на занятиях по курсу «Язык и логика публичных выступлений» строится как моделирование речевых ситуаций, определяющих создание и использование жанров научного и делового стиля в рамках профессионального общения. Для успешного освоения устных речевых жанров необходимо выступление, показывающее, насколько конечный речевой продукт отличается от письменного варианта, лежащего в его основе. В процессе последующего самоанализа выступления оратором, его анализа преподавателем и студентами, осваиваются изученные в начале курса навыки слушания и говорения (приёмы эффективного слушания, умение формулировать оценочные суждения, навыки ведения дискуссии и пр.).

Последний этап формирования жанровой компетенции предполагает устный или письменный анализ преподавателем сданных в конце занятия текстов изучаемого жанра. Студенты знакомятся с результатами анализа только на следующем занятии после осуществления преподавателем тщательной проверки и рецензирования данных образцов речетворчества.

Итак, применяемая нами модель изучения речевых жанров включает следующие этапы:

- 1) определение речевой ситуации, выбор соответствующего ей жанра (жанров);
- 2) работа с письменным речевым образцом данного жанра, изучение структуры, запись речевых клише, присущих текстам подобного жанра;
- 3) выявление жанрообразующих и жанроопределяющих признаков в анонимных продуктивных текстах, написанных студентами других групп; поиск возможных ошибок, нарушающих границы жанра;
- 4) создание письменного варианта изучаемого устного жанра речи или создание текста письменного жанра речи (работа в парах, в группе);
- 5) воспроизведение (без опоры на текст) устного жанра речи в учебной речевой си-

туации, приближенной к процессу реальной коммуникации;

б) анализ выступлений преподавателем, студентами; анализ и рецензирование преподавателем письменных вариантов устного жанра речи и текстов письменных жанров речи.

Библиографический список

1. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация: учебник – М.: ИНФРА-М, – 2007. – 271 с.

2. Колесникова Н. И. Лингводидактическая концепция формирования жанровой компетенции учащихся в системе непрерывного языкового

образования: монография – Новосибирск: Изд-во НГТУ. – М.: Флинта; Наука, 2009. – 408 с.

3. Малинина М. Г. Язык и логика публичного выступления: учебно-методический комплекс для 4 курса по специальностям 230105 «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем» – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. – [Электронный ресурс]. – URL: http://elibrary.nstu.ru/source?bib_id=vtls000157723 (дата обращения 11.09.2012).

4. Орлов О. М. Методические перспективы обучения устным деловым жанрам речи // Русский язык в школе. – 2002. – № 5. – с. 82–87.

5. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

Якунчев Михаил Александрович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой экологии и методики обучения биологии Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева, mprof@list.ru, Саранск

Горшенина Светлана Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева, sngorshenina@yandex.ru, Саранск

МОДЕЛЬ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА¹

Аннотация. В статье рассматривается модель этнокультурной подготовки студентов педагогического вуз с учетом современной социокультурной обстановки и в контексте новых стандартов высшего профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, этнокультурная подготовка студентов педагогического вуза, модель этнокультурной подготовки, технология этнокультурной подготовки.

Yakunchev Mihail Alexandrovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Ecology and methods of teaching of Biology of the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev, mprof@list.ru, Saransk

Gorshenina Svetlana Nikolaevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogics of the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev, sngorshenina@yandex.ru, Saransk

THE MODEL OF ETHNOCULTURAL EDUCATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract. The model of ethnocultural education of students of pedagogical university with the account of the contemporary sociocultural situation and in the context of new standards of higher professional education is in the article under consideration.

Keywords: professional education, ethnocultural education of students of pedagogical university, model of ethnocultural education, technology of ethnocultural education.

В последнее десятилетие в стране резко изменились социально-политические и экономические условия, вызвавшие национальные противоречия. Возникла острая необходимость в поиске конструктивных способов разрешения конфликтных межэтнических ситуаций. В своем обращении к членам Совета по межнациональным отношениям Президент Российской Федерации В. В. Путин отметил: «Необходимо добиться, чтобы одним из ключевых понятий в жизни нашего общества стала толерантность, уважительное отношение к культуре и образу жизни

другого народа, этноса» [4].

В свете решения обозначенной проблемы большую значимость приобретает педагогический аспект, предполагающий обязательную подготовку учителей на основе изучения различных компонентов этнокультуры и их использования в образовательном процессе. Программой модернизации педагогического образования предусмотрено проведение комплекса мер для усиления подготовки кадров, среди которых подчеркивается и повышение качества подготовки студентов к профессиональной деятель-

¹ Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств мероприятия 2. «Модернизация научно-исследовательского процесса и инновационной деятельности (содержание и организация)» Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012–2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России»

ности в полиэтнической и поликультурной среде [3].

Объективная потребность в качественной подготовке педагогических кадров, способных формировать у подрастающего поколения системное и целостное представление об этнической культуре своего и других народов, обусловлена и региональной этнополитикой в Республике Мордовия. Инновационные процессы в региональной системе образования, возросшая потребность общества в сохранении и приумножении культурного наследия, этнокультурной специфики способствует открытию образовательных учреждений с этнокультурным компонентом, детских этнокультурных центров, оздоровительных этнокультурных лагерей. Важная роль в решении этой задачи отводится педагогам-практикам, каждый из которых должен иметь достаточно высокий уровень теоретической и методической подготовки. Она необходима для осуществления грамотного подбора содержания, форм, методов, технологий этнокультурного образования и их результативного использования в условиях формирующегося полиэтнического образовательного пространства региона. Однако данный процесс осложняется тем, что большая часть практикующих педагогов не имеет четкой профессионально-личностной позиции и достаточного уровня готовности к организации этнокультурного образования на разных возрастных этапах и в различных типах образовательных учреждений.

Выход из сложившейся ситуации, по нашему мнению, должен заключаться в основательной методологической, теоретической, методической и технологической этнокультурной подготовке будущих педагогов. Ее мы представляем как целостный, непрерывный педагогический процесс взаимодействия преподавателей и студентов, направленный на формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов, представляющей интегративное свойство личности, ориентированное на становление у них готовности и способности реализовать общекультурные и профессиональные, включая специальные этнокультурно-педагогические компетенции в образовательном процессе [7]. Результатом этнокультурной подготовки в таком случае выступает готов-

ность к профессиональной деятельности в полиэтнической образовательной среде.

Оценивая результаты исследований, отражающих решение проблемы подготовки будущих специалистов к педагогической деятельности в условиях полиэтнического социума, в частности формирования этнопедагогической культуры учителя (Г. Ю. Нагорная), полиэтнической педагогической культуры (В. Н. Добросердова), этнокультурной образованности педагогов (Е. С. Бабунова), этнопедагогической компетентности (А. В. Кайсарова, Т. В. Поштарева, С. Н. Федорова), этнопедагогической подготовки будущих педагогов (Т. В. Анисенкова, О. И. Давыдова, Т. А. Дзюба, Н. В. Кергилова, М. Г. Харитонов, Ю. В. Юдина), мы пришли к выводу, что полностью они ее не решают в условиях перехода вузов на стандарты третьего поколения.

Во ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «Бакалавр») обозначены общекультурные (ОК-3, ОК-14) и профессиональные (ПК-10) компетенции, овладение которыми позволяет формировать готовность будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности в условиях поликультурной образовательной среды [6].

В то же время базовая часть профессиональной подготовки предусматривает лишь модульное освоение материала этнокультурного содержания, отражающего в большей мере психолого-педагогическую составляющую, однако ознакомление с этнокультурой своего народа и народов, проживающих в регионе, фактически не предусмотрено. Здесь следует говорить скорее об ознакомительном характере в области этнокультуры, нежели о формировании фундаментальных знаний. В свою очередь вариативная часть профессиональной подготовки формируется по усмотрению вуза, и не всегда наполняется дисциплинами этнокультурного содержания, позволяющими понять ценности, смысл и значение наследия прошлого в развитии личности, общества и человечества в целом. Часто в системе профессиональной подготовки будущих педагогов отсутствуют курсы, важные для методической и технологической подготовки к профессиональной деятельности в условиях полиэт-

нической образовательной среды конкретного региона.

Для решения обозначенной проблемы в ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» в рамках Центра коллективного пользования «Мордовский базовый центр педагогического образования» действует научно-исследовательская лаборатория «Этнокультурная подготовка студентов педвуза».

В результате деятельности лаборатории определены методологические основы педагогической системы этнокультурной подготовки студентов высших учебных заведений. Такой основой выступает идея взаимодействия человека с различными объектами природного, социоприродного и социального мира. В этом взаимодействии чрезвычайно значимым оказывается обогащение культуры как феноменального социального явления. В качестве методологии также выступают идеи познаваемости мира культуры, полноценного существования развития этносов, формирования личности человека постиндустриального общества. Как специальная методология используется этнокультурный подход [8, с. 214].

В качестве теоретических основ целенаправленной подготовки будущих педагогов к этнокультурной и этнопедагогической деятельности определены теории деятельности, личностно ориентированного образования, субъект-субъектных отношений, профессионального и личностного развития педагога в условиях вузовской подготовки. На их основе разработана концептуальная модель этнокультурной подготовки будущих педагогов. Структура модели представлена целевым, содержательным, организационно-процессуальным, критериально-диагностическим и результативным компонентами.

Целевой компонент модели этнокультурной подготовки включает цель, которая заключается в формировании готовности будущих педагогов к этнокультурной и педагогической деятельности в условиях полиэтнической образовательной среды. Решение этой цели охватывает весь период обучения студентов в вузе. Цель конкретизируется рядом задач, среди которых:

- формирование знаний о культуре, этнокультуре как ее неотъемлемой составляющей с учетом философской, психологи-

ческой и этической их основ, понимание значения этнокультуры как одной из форм существования общества;

- развитие этнического самосознания в связи с профессиональным сознанием педагогов на основе расширения и углубления знаний об этнических особенностях своего национального региона;

- формирование профессионально-значимых умений установления межкультурных связей для сохранения уникальных характеристик каждой из них в поликультурном мире, способов работы с многонациональным коллективом на основе использования приемов конструктивного межкультурного диалога;

- освоение инновационных образовательных технологий и методик, позволяющих реализовывать этнокультурный компонент содержания образования в активной педагогической деятельности в условиях полиэтнической образовательной среды.

Перечисленные задачи могут корректироваться в процессе этнокультурной подготовки бакалавров педагогики, являясь промежуточным результатом аналитической деятельности участников образовательного процесса.

Содержательный компонент этнокультурной подготовки будущих педагогов включает в себя общекультурный, психолого-педагогический и методико-технологический блок. Опираясь на культурологическую концепцию содержания образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин), согласно которой источником содержания образования является социально-культурный опыт, складывающийся из знаний о мире и способах деятельности, опыта осуществления способов деятельности (умения), опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к миру, с учетом возможностей ее трансформации в процессе этнокультурной подготовки будущих педагогов для каждого блока разработано программно-методическое и технологическое обеспечение. Как показала практика его использования в нашем вузе, оно позволяет наполнить этнокультурным содержанием вариативную часть образования бакалавров.

Общекультурная подготовка будущих учителей способствует приобщению сту-

дентов к этнокультуре, формированию представлений о национальных и общечеловеческих ценностях, изучению исторической и социокультурной составляющей этнической культуры. Данный блок предполагает освоение этнокультурологического содержания дисциплин гуманитарного цикла («Культурология», «Этнокультура», «Человек в мире культуры», «Самобытность народов мира», «Национальные аспекты устойчивого развития мордовского региона», «Современные проблемы развития мировой культуры и профилактики экстремизма», «Диалог культур народов мира», «Формирование толерантной личности в современном российском обществе»), в том числе с учетом специфики региона («Мордовский народ в составе российской государственности», «Этносы мордовского региона», «История Мордовии», «Мордовский язык», «Традиционно-обрядовая культура мордвы»). Гуманитарные знания позволяют формировать у будущих педагогов научные взгляды на мир как полиэтническое сообщество людей, знания об этнокультуре являются основой для становления убеждений в важности сохранения и развития культуры родного народа.

Психолого-педагогическая подготовка в контексте рассматриваемого направления осуществляется посредством освоения следующих дисциплин профессионального цикла «Педагогика», «Психология», «Этнопедагогика народов Поволжья», «Этнопсихология», «Педагогика межнационального общения», «Поликультурное образование школьников», «Воспитательный потенциал культур народов мира», «Педагогика мордовского (мокшанского, эрзянского) этноса», «Музейная педагогика». Она позволяет формировать представления о психологических особенностях этносов, национальном сознании, этническом менталитете, этнической идентичности, осваивать этнопедагогические традиции воспитания детей.

Методико-технологическая подготовка предполагает ознакомление с разнообразными формами, методами, средствами, технологиями этнокультурного образования школьников, овладение знаниями о принципах функционирования образовательного процесса в условиях полиэтнического региона. Этот блок подготовки реализуется при изучении таких дисциплин как «Методика

этнокультурного образования школьников», «Методика и технологии этнокультурной работы в школе», «Воспитание школьников в условиях поликультурного региона», «Культуротворческий практикум», а также в период педагогической практики.

В результате изучения содержательного компонента модели у студентов формируются следующие аспекты их профессиональной деятельности:

- мотивационный (побуждение студентов к овладению учебным содержанием этнокультурного материала и его применения в учебных и реальных ситуациях);

- когнитивный (получение научных знаний об этносах, их истории и культуре, факторах и условиях развития этнокультур, влиянии этнокультуры на российскую и мировую культуру, роли этнокультур в формировании социокультурного опыта подрастающего поколения);

- аффективный (проявление эмоционально-ценностных реакций и переживаний при восприятии этнокультурной действительности, связанных с личностным осмыслением различных ее объектов);

- деятельностный (наличие действий по использованию совокупности знаний, умений, эмоционально-ценностных отношений для преобразования этнокультурной действительности, получения результатов профессиональной педагогической деятельности; включение в активную этнокультурную творческую деятельность субъектов образовательного процесса).

Выражение каждого из названных компонентов позволило определить критерии (мотивационный, когнитивный, аффективный, деятельностный), показатели их проявления и уровни (высокий, средний, низкий) готовности будущих педагогов к этнокультурной и педагогической деятельности в условиях полиэтнической образовательной среды, которые составили критериально-диагностический блок модели.

Организационно-процессуальный блок модели этнокультурной подготовки

отражает сценарий и режиссуру профессиональной педагогической деятельности преподавателя по подготовке будущего учителя, реальный процесс взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов [2]. При этом данный блок связан с обосно-

Технология этнокультурной подготовки будущих педагогов

Наименование этапа	Стратегия этапа	Организационные формы, методы	Продукт этапа
Информационный (1-2-й курс)	Формирование у студентов теоретических знаний в области культуры, этнокультуры, этнопедагогики, этнопсихологии, знаний особенностей этно- и поликультурного мира, побуждение интереса к проблемам этнокультурного образования	Лекция-диалог, информационная, проблемная, мультимедийная, семинар, дискуссия, диспут, культурный ассимиллятор, деловые игры, тренинг	Способность к пониманию значения этнокультуры, способность к осмыслению методологической базы этнокультуры, способность к межкультурному общению, к осознанию ценности толерантного поведения по отношению к другим народам и их культурам, конфессиям
Оценочно-ориентирующий (2-3-й курс)	Освоение методики и технологий этнокультурного образования, овладение способами межкультурной коммуникации, овладение умениями деятельности в детском многонациональном коллективе	Дискуссия; методы «экспертов», «мозгового штурма»; работа в группах; тренинг; анализ конкретных ситуаций; ролевые игры; микропреподавание, практикум	Готовность работать со школьниками при использовании этнокультурного содержания образования
Рефлексивно-преобразующий (4 курс)	Обеспечение личностной включенности будущего педагога в профессиональную деятельность в условиях полиэтнической образовательной среды на основе актуализации смыслов и целей, адекватных формируемой деятельности	Деловая, ролевая игра; проектная деятельность; научно-исследовательская деятельность, творческая мастерская, имитационное моделирование основных направлений педагогической деятельности в полиэтнической образовательной среде	Готовность к педагогической деятельности в условиях полиэтнической образовательной среды

ванием технологии этнокультурной подготовки будущих педагогов, а также отбором и конструированием форм, методов, средств обучения в их диалектическом единстве (см. таблицу).

Для успешной реализации представленной технологии нами начата целенаправленная работа по методико-технологическому ее обеспечению в условиях педагогического вуза [1; 5].

Результативный блок конкретизирован компетентностной моделью современного педагога [8], представляет совокупность компетенций (общекультурные, профессиональные, включая специальные этнокультурно-педагогические), позволяющих определить уровень сформированности этнокультурной компетентности будущих

педагогов и готовности их реализовать в образовательном процессе.

Каждый компонент модели, апробируемой в ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», решает свою задачу, но только в тесной взаимосвязи всех компонентов обеспечивается научно обоснованная система работы педвуза по подготовке студентов к педагогической деятельности в условиях образовательных учреждений полиэтнического региона.

Библиографический список

1. Горшенина С. Н. Технологии реализации этнокультурного образования школьников: состояние проблемы // Гуманитарные технологии в образовании. – 2011. – №4(8). – С. 10–13.

2. Меретукова З. К. Теоретические и практические основы развивающего обучения. – Майкоп: Изд-во АГУ, 1994. – 228 с.

3. Программа модернизации педагогического образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ed.gov.ru/prof-edu/sred/rub/315/#1> (дата обращения: 01.04.2003).

4. Путин В. В.: важно преломить негативные тенденции в национальных отношениях [Электронный ресурс]. URL: <http://pda.ria.ru/society/20120824/730000926.html> (дата обращения: 24.08.2012).

5. Технологии этнокультурной подготовки студентов высших учебных заведений (на примере педвуза): учеб. пособие / под ред. М. А. Якунчева; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2010. – 128 с.

6. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/m788.html (дата обращения: 09.02.2010).

7. Якунчев М. А., Карпушина Л. П. К проблеме этнокультурной подготовки студентов высших учебных заведений (на примере педвузов) // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 7. – С. 292–297.

8. Якунчев М. А., Маркинов И. Ф., Горшенина С. Н. Методология и теория этнокультурной подготовки студентов педагогических вузов: монография / LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG. – Saarbücken, 2012. – 300 с.

Маркелова Елена Владимировна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Новосибирского государственного технического университета, emarkel@yandex.ru, Новосибирск

СТИЛЕВАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ФИЛОСОФСКИХ ТЕКСТОВ И ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ

Аннотация. В статье рассматриваются стилевые и типологические характеристики философских текстов. Предлагается классификация философских текстов. Даются методические рекомендации преподавателям философии, основанные на стилевом анализе философских текстов.

Ключевые слова: функциональный стиль, классификация, философский текст, метатекст.

Markelova Elena Vladimirovna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Russian language department of Novosibirsk State Technical University, emarkel@yandex.ru, Novosibirsk

STYLE CLASSIFICATION OF PHILOSOPHY TEXTS AND ITS USAGE IN THE METHODICS OF PHILOSOPHY TEACHING

Abstract. The article deals with style and typological characteristics of philosophy texts. The author suggests a classification of philosophy texts. The methodical recommendations for the philosophy instructors, based on a style analysis of philosophy texts, are given in the article as well.

Keywords: functional style, classification, philosophy text, metatext.

Стремительное изменение общественной жизни, повсеместное внедрение информационных технологий, присутствие одновременно элементов позитивистской и постмодернистской парадигм в мировоззрении людей – все это не могло не повлиять на современное состояние образования. Потребность в его модернизации осознается педагогической и академической общественностью очень остро, но не менее остро идут дискуссии о путях этой модернизации.

Введение Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения, в основу которого положен компетентностный подход, и обусловленное им создание новых рабочих программ, методических, учебных и контролирующих материалов вызывает много вопросов. Сегодня результатом обучения в высшей школе должно стать овладение комплексом общекультурных и профессиональных компетенций.

В цитируемых всеми материалах для разработки документов по обновлению общего образования, озаглавленных «Стратегия модернизации содержания общего образо-

вания», перечисляются составляющие понятия компетенции (когнитивная, операционально-технологическая, мотивационная, этическая, социальная, поведенческая). Подчеркивается, что компетенция включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки. Исследователи уточняют это определение, предлагая следующие формулировки: «лично и социально интегрированное представление будущей профессиональной деятельности, проявляющееся в единстве эмотивационно-ценностных и когнитивных составляющих, или компетенциях» [5, с. 3]; «интегративное качество личности, содержащее в себе когнитивные, мотивационные, ценностные и практические аспекты, которые проявляются в успешной деятельности в определенной сфере в лично и социально интегрированном представлении» [3, с. 113]. Постулируется формирование представления о будущей специальности, которое может быть сведено к смысловым (рациональным) и ценностным составляющим (см. работы А. В. Хуторского).

В методическом плане преподавания философии, чтобы точно сформулировать учебное задание и сориентировать студентов в выборе учебных технологий, важно, на наш взгляд, развести несомненно связанные и взаимодополняющие аспекты обучения: усвоение рационального и системного (научного) знания и творческое самостоятельное осмысление усвоенного материала, или научную и ценностную компоненты философского знания.

Опытным преподавателям не нужно объяснять, что для студентов одинаково «опасным» будет увлечение «абстрактным теоретизмом» и «опьянение» творческой свободой, низвержение авторитетов без должной аргументации или «изобретение велосипеда», однако до молодых коллег понимание этих «опасностей» нужно донести.

Особое значение это правило приобретает в преподавании гуманитарных дисциплин как общеобразовательных студентам технических специальностей. При чтении лекций и ведении семинарских занятий следует учитывать, что, во-первых, этим студентам не хватает гуманитарных теоретических знаний; во-вторых, у них «особое» отношение к этим дисциплинам. Важно и то, что курсы общеобразовательных дисциплин на технических факультетах отличаются особые учебные цели по сравнению с целями таких же курсов для будущих специалистов-гуманитариев.

Одной из самых сложных дисциплин общеобразовательного «гуманитарного, социального и экономического цикла» является философия. В ФГОС-3 по направлениям подготовки технических специалистов заявленные по этой дисциплине знания, умения и навыки, а также компетенции, которые необходимо сформировать, относятся к очень широкому кругу мировоззренческих проблем, систематизации философских идей, гносеологии, структуры и методологии научного познания. Что касается перечня компетенций, относящихся к данной дисциплине, в текстах стандартов нет единообразия ни в формулировках, ни в их наборе. Можно увидеть тенденцию, задаваемую стандартами в образовательном процессе, ключевые понятия дисциплины. Общей формулировкой, которую относят к философии, в стандартах по направлениям подготовки техни-

ческих специалистов является следующая: «Способность использовать, обобщать и анализировать информацию, ставить цели и находить пути их достижения в условиях формирования и развития информационного общества»; в некоторых стандартах формулировка компетенции по философии конкретизирована: «Способность понимать и анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы (ОК-4)» (ФГОС ВПО по направлению подготовки 010400 Прикладная математика и информатика).

В этих условиях споры о том, является ли философия наукой, каково ее место в культуре, как преподавать философию неспециалистам: формировать системное знание о философии, используя традиционные историко-культурологический и теоретико-дисциплинарный подходы, или делать акцент на ценностную компоненту, вводя оригинальные философские курсы и применяя, например, концептуально-проблемный (сократический) метод, предложенный С. Л. Катречко.

Повторим, что проблемы преподавания философии напрямую влияют на процесс обучения студентов, которым сложно сформулировать свои «претензии» к преподавателям. Эти «претензии» касаются не столько выбора смыслового или ценностного подхода в преподавании философии, традиционного или оригинального, сколько его метатекстового оформления, своего рода предварительной договоренности: какие философские тексты изучаются и чего ожидать от этих текстов. Этот вопрос будет относиться не только к методике преподавания философии, но и к стилистическому анализу философских текстов.

Здесь наблюдается парадоксальная ситуация: философия языка остается одной из «самостоятельных и значительных проблем философии XX в., однако философских работ на русском языке, посвященных языку философии (а не философии языка) немного». Лингвистами (В. З. Демьянков, Л. М. Грановская, Б. Л. Борухов, Л. Л. Шестакова, Е. В. Сергеева, С. Н. Стародубец и др.) «преимущественно рассматривались различные типы метафор и символов, а также описывались отдельные концепты и некоторые лексические группы» [1, с. 7].

Процитированная выше монография Н. М. Азаровой, является первой, посвященной типологическим признакам языка русских философских текстов XX в. Исследуя проблему научности русского философского текста в лингвистике и философии, Н. А. Азарова приходит к следующему выводу: «Философия является самостоятельным видом духовной деятельности человека (особой формой культуры), подразумевающей особый статус существования языка, отличный от языка науки, а философские тексты нельзя считать подвидом научных текстов. В рамках лингвостилистики философские тексты неверно рассматривать в составе научного стиля речи» [1, с. 18].

В вышеуказанной монографии авторские философские тексты рассматриваются как обладающие самостоятельным статусом. В стилевом плане они близки к художественным. Вводится также понятие «русская философская словесность», подчеркивается, что к ней относятся только письменные тексты (статьи, трактаты, книги, философские дневники, синкретические тексты, переводные тексты и др.) «за исключением диссертационных исследований и иных кодифицированных текстов» [там же, с. 26].

Учитывая, что в последнее время обсуждается возможность выделения религиозного стиля в качестве отдельного функционального, так как религиозные тексты имеют свою специфику (см. работы М. Н. Кожинной, Е. С. Худяковой), то и авторские философские тексты могут рассматриваться в рамках особого стилевого образования – «философской словесности». (Ср. данное Н. Н. Семенюк определение функционального стиля: «это традиционная совокупность языковых средств, используемых в определенной сфере общения и с определенной целью. Это и определенные закономерности отбора и группировки языковых средств, потенциально закрепленных за какой-либо сферой человеческой деятельности» [6, с. 7]).

Подчеркнем, что в монографии Н. А. Азаровой анализируются тексты ярких представителей философской мысли, обладающих незаурядным писательским талантом: Н. О. Лосского, В. В. Розанова, В. С. Соловьева, С. Л. Франка, Л. Шестова, Г. Г. Шпета и др. В этих текстах изложена уникальная авторская философская концепция.

Философский текст, в котором излагается авторская философская концепция, принятая профессиональным сообществом, или в свете авторской концепции рассматриваются другие концепции, мы будем называть авторским философским текстом. Для подобных текстов характерно «переосмысление системных языковых отношений» [1, с. 212].

Несмотря на то, что философская словесность рассматривается вне рамок научного стиля, внутрителивая организация обоих стиливых образований сходна. Мы имеем в виду выделение в философской словесности подстилей: авторского философского, авторского учебно-философского, авторского популярного философского. Критериями их выделения является функциональная направленность текстовой деятельности на определенный вид коммуникации, соответственно: общение, обучение, популяризация, а также адресность: специалистам, обучающимся (будущим специалистам и неспециалистам), неспециалистам и широкой публике.

Приведем примеры авторских философских текстов разных подстилей, созданных Г. Ф. В. Гегелем: «Феноменология духа» (авторский философский текст); «Лекции по истории философии» (авторский учебно-философский текст); «Кто мыслит абстрактно?» (авторский популярный философский текст).

Требование к авторским философским текстам как фиксирующим уникальную философскую концепцию выполнимо по отношению к вершинным произведениям философии, которые существуют в окружении философских текстов «второго эшелона». Философские тексты, авторы которых исследуют философское наследие и при этом формулируют собственную философскую концепцию, мы назовем исследовательскими философскими текстами. Заметим, что между авторскими философскими и исследовательскими философскими текстами нет жесткой границы, ее «пунктирность» определяется признанием достижений философа профессиональным сообществом.

Примерами исследовательских текстов, близких к авторским, могут служить труды М. К. Мамардашвили: «Формы и содержание мышления (К критике гегелевского мышления о формах познания)» (исследова-

тельский философский текст); «Лекции по античной философии» (исследовательский учебно-философский текст); «Дьявол играет нами, когда мы не мыслим точно» (исследовательский популярный текст).

Здесь следует упомянуть, что одним из направлений немецкой философии эпохи Просвещения была «популярная философия», представители которой – Мендельсон, Николаи, Х. Гарве, Т. Абт и др. – видели свою задачу в популяризации философских, психологических и этических учений.

К современным исследовательским популярным текстам может быть отнесено «Философия. Популярное учебное пособие» Д. А. Гусева, в аннотации к которому написано: «Автор не ставил целью последовательное и планомерное изложение всех философских учений и систем, воспроизведение всех имен и идей, деталей и нюансов историко-философского процесса. Последний его интересовал только с точки зрения решения немногих фундаментальных и вечных проблем, составляющих самую суть философии». Адресатом пособия названы студенты высших учебных заведений, учащиеся старших классов общеобразовательных школ, гимназий, лицеев и все, кто интересуется философией [2].

Соглашаясь с тем, что «философская словесность» объединяет авторские/ исследовательские философские тексты разных подстилей, отметим, что диссертационные тексты и кодифицированные тексты по философии также имеют тематико-содержательную философскую составляющую и определенную коммуникативную направ-

ленность, что обуславливает их специфическое жанровое и языковое оформление. Эти тексты относятся к традиционным научным. (О специфике научного стиля см. работы Н. И. Колесниковой). На наш взгляд, они образуют отдельную группу текстов, входящих в массив текстов философской направленности.

К собственно научным философским текстам будут относиться диссертации по философским наукам, статьи по философии, которые можно охарактеризовать с позиций реализации в них логичности, терминологичности, доказательности, точности и ясности, стандартности и стереотипности, присущих научному стилю. В свою очередь, к учебно-научным текстам принадлежат одобренные профессиональным сообществом учебные пособия, лекционные курсы, последовательно и систематично излагающие стадии историко-философского процесса и суть философских учений. Отличие научно-популярных философских текстов от авторских / исследовательских популярных философских видится в большей системности, энциклопедичности изложения материала.

Таким образом, в стилевом плане массив текстов философской направленности является разнородным, но обладающим сходными функциональными характеристиками.

Приведем предлагаемую нами классификацию текстов философской направленности в табличном виде.

Возвращаясь к проблеме преподавания философии как общеобразовательной дисциплины студентам технических специальностей, отметим, что они ориентированы на

Таблица

Классификация текстов

Название стиля	Название стилевой разновидности	Название подстилей		
		Вид коммуникации		
		Информирование специалистов	Обучение специалистов / неспециалистов	Популяризация
«Философская словесность»	Авторский	Авторский философский	Авторский учебно-философский	Авторский популярный философский
	Исследовательский	Исследовательский философский	Исследовательский учебно-философский	Исследовательский популярный философский
Научный (подязык философия)		Собственно научный философский	Учебно-научный философский	Научно-популярный философский

использование в обучении учебно-научных и научных текстов. Эти студенты ждут рационального, систематического и логического подходов в изложении материала. Конечно, специфика любой общеобразовательной дисциплины позволяет двигаться в направлении научной популяризации, однако при этом преобладающей учебной целью остается обучение.

Преподаватели философии признают, что их цель – формирование способностей теоретического мышления и культуры будущего специалиста и что реализация этой цели требует преодолеть «догматизм, апологетику, абстрактный теоретизм». Необходимость преодоления этих принципов объясняется тем, что они «затрудняют диалог философа, идущего от теоретических аргументов, и публики, которая может принимать эти аргументы лишь на веру, в силу отсутствия опыта теоретических построений у неспециалистов» [4]. Следовательно, преподаватели философии не могут ограничить себя «сухими», «наукообразными» учебно-научными философскими текстами и собственно научными философскими текстами, сугубо философской проблематикой, но этого и не требуется. Пафос нашей статьи в том, что использование в преподавании авторских / исследовательских философских текстов должно предваряться объяснением особой специфики этих текстов, включая их языковые особенности.

Таким образом, следует признать, что одним из возможных способов их решения является осознанное использование преподавателями разных стилевых типов философских текстов с комментированием их языковой, текстовой и жанровой специфики.

Библиографический список

1. *Азарова Н. М.* Язык философии. Типологический очерк языка русских философских текстов XX в.: монография. – М.: Логис/ Гнозис, 2010. – 228 с.
2. *Гусев Д. А.* Философия. Популярное учебное пособие. – М.: МПСИ: НПО «Модек», 2004. – 304 с.
3. *Деревянко И. А.* Модульно – компетентностный подход в подготовке учителя информатики в педагогическом вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». – № 4. – М.: Изд-во МГОУ, 2008. – С. 111-115.
4. *Кузнецова Н. Ф.* Философия, философская культура, гуманитаризация высшего образования // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №1. – С. 81–89.
5. *Новикова Т. А.* Моделирование термосистемы на основе тезаурусного описания терминов в профессиональной подготовке студентов технического вуза: автореф. дис. ...д-ра пед. н. – Орел, Орловский гос. ун-т, 2008. – 30 с.
6. *Семенюк Н. Н.* Из истории функционально-стилистических дифференциаций немецкого литературного языка. – М., Просвещение. –1972. – 201 с.

Прозоровская Светлана Дмитриевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной математики и эконометрики Санкт-Петербургского государственного университета сервиса и экономики, sdp040190@ya.ru, Санкт-Петербург

Филиппова Татьяна Игнатьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и физики военной академии связи, sdp040190@ya.ru, Санкт-Петербург

Кропачева Наталия Юрьевна

Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей математики и информатики Санкт-Петербургского государственного университета, NATAKR4@gmail.com, Санкт-Петербург

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА НА ОСНОВЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБОБЩЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрен один из подходов к введению понятий производной и интеграла на основе задачи о нахождении аддитивной функции промежутка и ее плотности, построенный на концепции учебной деятельности.

Ключевые слова: линейность в малом, функция промежутка, аддитивная функция промежутка, плотность изменения аддитивной функции промежутка, физические величины первого и второго рода, учебная деятельность, учебные действия.

Prozorovskaya Svetlana Dmitrievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Assoc. Prof. of Dept. of Applied Mathematics and Econometrics at the Saint-Petersburg State University of Service and Economics, sdp040190@ya.ru, Saint-Petersburg

Filippova Tatyana Ignatyevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Assoc. Prof. of Dept. of Mathematics and Physics at S. M. Budyonny Military Academy of the Signal Corps, sdp040190@ya.ru, Saint-Petersburg

Kropachiova Natalia Yurievna

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Assoc. Prof. of Dept. of General Mathematics and Information Science at the Saint-Petersburg State University, NATAKR4@gmail.com, Saint-Petersburg

DEVELOPING THE MAIN CONCEPTS OF MATHEMATICAL ANALYSIS ON THE BASIS OF THEORETICAL GENERALIZATIONS

Annotation. This paper describes an approach to the introduction of derivative and integral concepts in university education. The approach is based on the task of finding an additive function of the interval and its density and is built on the concept of learning activities

Keywords: linearity in small, linearity in the small, interval function, additive function of the interval, changes in the density of the additive function of the interval, physical quantities of the first and second kind, learning activities

Методика формирования понятия на основе теоретического обобщения может быть построена на концепции учебной деятельности – одной из качественных характеристик учебного процесса, которая рассматривается как единство компонентов: учебной задачи, учебных действий, действий контроля

и оценки. Изучая тот или иной вопрос в ситуации учебной деятельности, обучаемый должен знать: цель изучения вопроса, какие учебные действия нужно для этого выполнить, каковы границы применимости этого вопроса. Учебная деятельность направлена на решение учебных задач (их следует от-

личать от многообразия конкретно-частных задач). Учебная задача направлена на анализ обучаемым условий происхождения теоретических понятий и на овладение соответствующими обобщенными способами действий, ориентированных на некоторые общие отношения осваиваемой предметной области. Учебная задача реализуется через систему учебных действий: общелогических и специфических. Общелогические учебные действия дают общий подход к анализу учебного материала, специфические – обеспечивают усвоение знаний в их предметном содержании. Их состав и последовательность выполнения определяется учебной задачей и содержанием учебного материала.

В 2003–2006 гг. нами был проведен обучающий эксперимент с курсантами 1-го курса военно-морского института, в 2008–2011 гг. – со студентами государственного университета сервиса и экономики Санкт-Петербурга при изучении основных понятий математического анализа – производной и интеграла, который представляет один из вариантов реализации концепции учебной деятельности. Этот эксперимент показал, что обучение, построенное по принципу восхождения от абстрактного к конкретному [1] более эффективно, чем традиционное, которое строится на основе перехода мысли от частного к общему. Это различие было особенно заметным на успеваемости слабых студентов.

Опыт работы вузов показывает, что изучая основные понятия математического анализа, обучаемые усваивают их формально, не осознавая многочисленных взаимных связей этих понятий, внутриматематических и естественно-научных приложений. Одной из причин указанных недостатков является то, что при изучении понятия производной не уделяется должного внимания методу выделения главной части функции как основного метода изучения ее локальных свойств, основанного на том, что график функции обладает свойством «линейности в малом». Недостатком определения определенного интеграла является затрудненность физических приложений, в то время как определение интеграла должно подчеркивать не способ его вычисления, а те свойства интеграла, которые лежат в основе его приложений в

математике и естествознании, ибо одной из основных причин перестройки математического образования является необходимость отражения в процессе обучения прикладных сторон математической науки [5]. Таким образом, мы исследовали возможные пути совершенствования методики изучения понятий производной и интеграла, позволяющей повысить качество их усвоения.

Одно из направлений разработки методики обучения основным понятиям математического анализа лежит в использовании идеи линеаризации, имеющей важное значение для сознательного формирования и применения понятия производной для внутриматематических приложений. Другой важный подход к введению понятий производной и интеграла на основе задачи о нахождении аддитивной функции промежутка и ее плотности, обеспечивающий сознательное формирование и применение этих понятий для естественнонаучных приложений. Каждый из этих двух подходов к введению понятий производной и интеграла дает возможность рассматривать модельный характер изучаемых понятий, ориентирует на формирование у студентов научно-теоретического мышления, на необходимость существенного повышения роли которого указывают психологические исследования Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и др.

Идея линеаризации состоит в замене функции f на близкую к ней линейную функцию g . При традиционном подходе предел

$$\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{f(x_0 + \Delta x) - f(x_0)}{\Delta x}$$

является определением производной, при предлагаемом подходе производная – средство для решения задачи линеаризации. Опыт показывает, что студенты, рассматривая различные известные им физические величины, не объединяют их в соответствующие пары, а рассматривают порознь. Как правило, они рассматривают лишь одну пару физических величин: путь – скорость. Мы же хотим объяснить студентам, что физические величины бывают двух родов, что пары: работа – мощность, масса – плотность массы, вес – удельный вес и т. д. – составлены по такому же принципу, как пара

«путь – скорость». Условно называем первые величины в этих парах – величинами первого рода, а вторые – величинами второго рода. Устанавливаем важное для идеи приложения математики к физике различие между величинами в каждой паре. Все величины первого рода ($\Phi[a,b]$) – функции отрезка (промежутка), а величины второго рода ($p(x_0)$) – функции точки. Выясняем, что основным свойством физических величин первого рода является аддитивность, математически процедура нахождения скорости, мощности и т. д. одна и та же, и это мы показываем на всех рассматриваемых примерах, что позволяет ввести общее математическое понятие, являющееся единой математической моделью всех физических величин второго рода. Эта общая модель называется плотностью:

$$p(x_0) = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} P_{cp}(x_0, x_0 + \Delta x) = \\ = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Phi([x_0, x_0 + \Delta x])}{\Delta x}.$$

Стандартным способом, использующимся в физике для задания аддитивной функции промежутка, является задание ее закона распределения. Например, числовая функция $S = F(t)$ – путь, пройденный движущейся точкой за время t от начального момента до момента t , называется законом движения; числовая функция $Q = F(t)$ – количество тепла, сообщаемое телу при нагревании его за время t , называется законом распределения и т. д. Закон распределения порождает соответствующую аддитивную функцию промежутка по формуле: $(\Phi[a,b]) = F(b) - F(a) = \Delta F$, тогда равенство $p(x_0) = F'(x_0)$ позволяет вычислять плотности, т. е. любые физические величины второго рода. Таким образом, производная – универсальное средство для нахождения физических величин второго рода. При такой схеме мотивировок для введения производной естественно возникает вопрос о нахождении физических величин первого рода по их плотностям. Тогда определением интеграла может служить следующее: интеграл – аддитивная функция промежутка с заданной плотностью.

Такой подход к введению понятий производной и интеграла имеет следующие пре-

имущества:

1. Больше внимания уделяется связи этих понятий с реальным миром, с физическими задачами.

2. Больше внимания уделяется связи этих понятий друг с другом.

Становится естественным, что задача вычисления определенного интеграла является обратной к задаче нахождения производной.

Как известно, одним из основных приемов, способствующих развитию творческого мышления студентов при обучении математике, является принцип моделирования [3]. Моделирование в обучении необходимо для того, чтобы сделать возможным полноценное и прочное овладение студентами методами познания и способами учебной познавательной деятельности, оно требует отказа от объяснительно-созерцательного типа учебного процесса и перехода к активно-творческому типу. Принципы математического моделирования обеспечиваются при предлагаемом нами подходе к введению понятий производной и интеграла, единая математическая модель всех физических величин второго рода называется плотностью.

Предлагаемый новый подход к введению понятий производной и интеграла влечет за собой новые методические приемы иго изучения. В качестве таких новых методических приемов мы избрали формирование адекватных предлагаемому содержанию учебных действий. Именно учебные действия дают общее направление учебной деятельности и играют важную роль в овладении обучаемыми знаниями, умениями, навыками, помогают им самостоятельно приобретать знания. Как пишет Н. Ф. Талызина: «Знания не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне действий обучаемого. Качество знаний определяется содержанием и характеристиками той познавательной деятельности, в состав которой они вошли. Вместо двух проблем – передать знания и сформировать умения и навыки их применения – перед обучением стоит одна: сформировать такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах» [2].

Учебная задача, поставленная нами при введении понятия производной на основе задачи линеаризации, состояла в том, что-

бы «открыть» происхождение производной и дать студентам самое обобщенное представление о ней. Общая учебная задача, которую мы поставили при изучении понятий производной и интеграла на основе задачи о нахождении аддитивной функции промежутка и ее плотности, – с помощью примеров физических величин выделить класс аддитивных функций промежутка и определить их плотности, нахождение которых позволит применить понятия производной и интеграла к решению задач с различным физическим содержанием. Эта общая учебная задача решалась нами через учебные подзадачи, каждая из которых рассматривалась на нескольких занятиях.

В результате теоретического анализа предлагаемого подхода нами были выделены опорные понятия темы: «линейность в малом», функция промежутка, аддитивная функция промежутка, средняя плотность и плотность изменения для любой аддитивной функции промежутка, физические величины первого и второго рода, средняя скорость и скорость изменения физических величин первого рода – и разработана методика формирования этих понятий через соответствующие специфические учебные действия. К специфическим учебным действиям мы отнесли: нахождение значения функции в точке, составление выражения для приращения аргумента по заданному значению аргумента, представление приращения Δu в виде двух слагаемых, из которых одно линейно зависит от Δx , другое стремится к нулю гораздо быстрее, чем Δx ; установление соответствия каждому отрезку $[a, b] \subset [A, B]$ определенного значения $\Phi[a, b]$, где $[A, B]$ – область определения функции промежутка, конструирование функций промежутка самими студентами на основе известных им примеров физических величин и т. д.

Большинство из установленных нами специфических учебных действий являются операциями общелогических учебных действий распознавания, отыскания следствий, сравнения, обобщения и конкретизации. В то же время овладение специфическими учебными действиями способствует обобщенности названных общелогических учебных действий. Ведущими учебными действиями в деятельности по осознанному формированию и применению понятий

производной и интеграла являются действия обобщения и конкретизации, осознанное овладение этими действиями, как показывает эксперимент, содействует формированию у студентов прочных знаний изучаемого материала, служит средством активизации мыслительной деятельности студентов, их активности при усвоении знаний [4].

Для успешного усвоения студентами указанных понятий учебная деятельность была организована следующим образом:

1. Усвоение знаний происходило в процессе их применения, т. е. в результате активных действий студентов с учебным материалом.

2. В процессе учебной работы студенты сталкивались с проблемными ситуациями, что способствовало осознанию вводимых понятий.

3. Студенты получали сведения о способах решения задач, связанных с понятиями производной и интеграла, ориентированных как на внутриматематические, так и на естественнонаучные приложения, о приемах объяснения путей их решения.

4 На основании предметных действий студенты усваивали специфику отношения математики к физике, что затем использовалось ими как средство усвоения более конкретных знаний.

Нами составлен набор математических задач, являющихся основным средством формирования учебных действий, содержание которых определяется теоретическими сведениями, предложенным подходом к введению понятий производной и интеграла. Разработана методика их решения, направленная на получение необходимых обобщений для внутриспредметного и междисциплинарного применения.

В эксперименте, который проводился со студентами первого курса университета сервиса и экономики, участвовало 5 групп: 3 экспериментальных (ЭК) и 2 контрольных (КК). В КК (в отличие от ЭК) преподавание строилось традиционно, на основе устоявшихся методических рекомендаций. Перед началом эксперимента было проведено обследование курсантов, в котором определялся уровень знаний курсантов по понятиям производной и интеграла. При этом значимых различий между ЭК и КК обнаружено не было. В процессе эксперимента обнару-

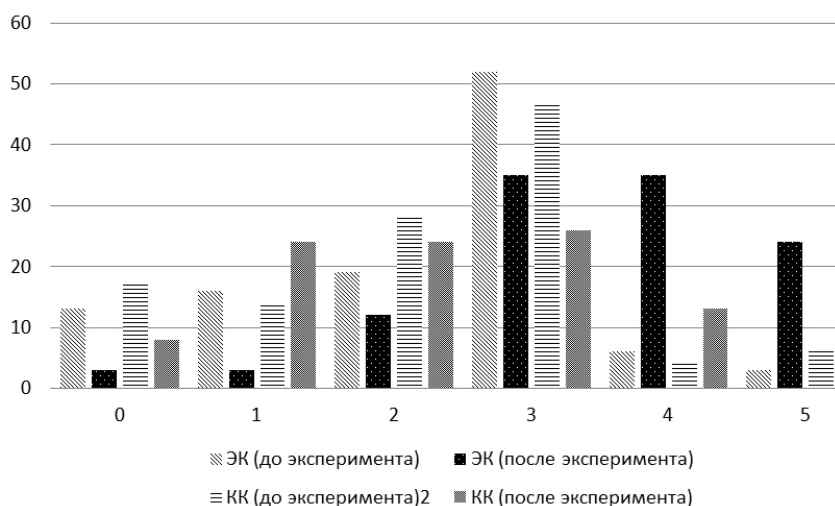


Рис. Результаты усвоения понятий производной и интеграла

жились различия в процессе формирования понятий с помощью эмпирического и теоретического обобщения.

На рис. 1 показано общее число баллов, полученное до и после обучающего эксперимента в одном из ЭК (за каждый правильный ответ давался один балл).

Эффект обучения наблюдался не только в ЭК, но и в КК. После экспериментального обучения курсанты ЭК в основном получали 3 балла и больше, а курсанты КК – 3 и меньше ($\chi^2 = 4,29, p = 0,05$).

По данным исследований В. В. Давыдова и его сотрудников, построение учебного процесса в логике восхождения от абстрактного к конкретному способствует общему психическому развитию обучаемых, и прежде всего формированию у них теоретического мышления. В качестве показателей развития мышления были приняты уровень обобщения и осознанность познавательных процессов.

Эксперимент показал, что:

1. При предлагаемой методике изучения понятий производной и интеграла студенты становятся лучше ориентированными на разнообразные применения как внутриматематического, так и естественнонаучного характера.

2. Система учебных задач и методика их решения направляет студентов на получение необходимых обобщений для внутрипредметного и межпредметного применения.

3. Разработанная методика способствует сознательному усвоению и применению понятий производной и интеграла, установлению тесной содержательной связи между этими понятиями, обеспечивает единство их изучения и применения к внутриматематическим и естественнонаучным приложениям.

Библиографический список

1. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
2. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. – М.: Смысл, 2009. – 426 с.
3. Материалы 18-ой международной конференции «Современное образование: содержание, технологии, качество». СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета «ЛЭТИ» им В. И. Ульянова (Ленина), 2012. – 112 с.
4. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Издательство Московского университета, 1975. – 343 с.
5. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 448 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378

Шкерина Людмила Васильевна

Доктор педагогических наук, заведующий кафедрой математического анализа и методики обучения математике в вузе Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, shkerina@mail.ru, Красноярск

Шашикина Мария Борисовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, shashkina_m@inbox.ru, Красноярск

Багачук Анна Владимировна

Кандидат физ.-мат. наук, доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, Красноярск, bagachuk@mail.ru, Красноярск

КРИТЕРИАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В ФОРМАТЕ ФГОС ВПО¹

Аннотация. В статье приведены результаты анализа психолого-педагогической литературы по проблеме структуры и содержания понятий «компетентность» и «компетенция». Рассмотрено соотношение категорий «компетенция», «способность» и «готовность». Предложен авторский вариант структурно-содержательной модели компетенций студентов – будущих бакалавров в формате ФГОС ВПО. Разработана критериальная модель и описаны уровни оценки сформированности компетенций бакалавров. Приведены примеры структурно-содержательной модели некоторых профессиональных компетенций студентов – будущих бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Ключевые слова: компетенция, компетентность, готовность, способность, ФГОС ВПО, критериальная модель, бакалавр.

Shkerina Ludmila Vasilevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Mathematical Analysis at the Krasnoyarsk State Pedagogical University, shkerina@mail.ru, Krasnoyarsk

Shashkina Maria Borisovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematical Analysis at the Krasnoyarsk State Pedagogical University, shashkina_m@inbox.ru, Krasnoyarsk

Bagachuk Anna Vladimirovna

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematical Analysis at the Krasnoyarsk State Pedagogical University, bagachuk@mail.ru, Krasnoyarsk

CRITERION MODEL AND LEVELS OF FORMED COMPETENCE OF STUDENTS – FUTURE BACHELORS ACCORDING TO FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

¹ Работа выполнена в рамках «Программы стратегического развития КГПУ им. В. П. Астафьева», победившей в конкурсе поддержки программ стратегического развития вузов Минобрнауки РФ (программа № 2011–ПР–217, проект 14/12)

Abstract. This article provides an analysis of psychological and educational literature on the structure and content of the concepts of “competence ability” and “competence”. We consider the ratio of the categories of “competence”, “ability” and “readiness.” The author proposes an individual version of the structural and substantive model of competencies of future bachelors in the format of FSES HPE. Criterion model is developed and the levels of evaluation of formed competencies of bachelors are also described. The examples of structural and substantive models of some of the professional competencies of students – future bachelors specialising in «Pedagogical Education» are given.

Key words: competence, readiness, ability, Federal State Educational Standard of Higher Professional Education, Criterion Model, Bachelor.

Обобщенная модель качества подготовки выпускников представлена в ФГОС ВПО как комплекс их общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций, содержание которых определено в терминах «способен», «готов», «владеет». Анализ принятых в стандарте формулировок позволяет сделать вывод о том, что такая форма описания компетенции не является диагностической, поскольку не дает достаточно точных характеристик всех составляющих ее элементов, необходимых для выделения основных показателей ее сформированности. В связи с этим существует проблема в разработке средств измерения и оценивания компетенций студентов, представленных в ФГОС ВПО. Для решения обозначенной проблемы, на наш взгляд, необходимо создание структурной и критериальной моделей качества подготовки студентов, соответствующего требованиям ФГОС ВПО, которые позволят разработать адекватные оценочные средства уровня сформированности их компетенций [5].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме содержания понятий «компетенция», «компетентность», позволяет утверждать, что, несмотря на различие мнений, многие авторы признают следующие факты:

1) понятия «компетенция» и «компетентность» не являются синонимами, исходя из того, что первое относится к общему в содержании компетентностного образования, а второе – к индивидуальному;

2) компетентность предполагает наличие минимального опыта проявления компетенции;

3) компетенция – это интегративное качество человека, включающее в себя не только знания, умения, навыки, но способность и готовность проявить их в решении актуальных задач;

4) любая компетенция имеет мотивационную и ценностную основу, выражающуюся в *готовности* осваивать и использовать знания, умения и способы деятельности в различных ситуациях;

5) когнитивная основа компетенции определяется *способностью* использовать результаты образования;

6) компетенция формируется и проявляется в деятельности [3, с. 25].

Для дальнейшего анализа содержания понятия компетенции и детализации структуры компетенций будущих бакалавров обратимся к категориям «готовность» и «способность» к деятельности, достаточно глубоко изученных в психологии.

Под готовностью понимается активное-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил на выполнение задачи. Для готовности к действиям нужны знания, умения, навыки, настроенность и решимость совершить эти действия. Кроме того, готовность личности к определенному виду деятельности предполагает наличие у нее определенных мотивов и способностей. Психологическими предпосылками возникновения готовности решения конкретной задачи являются ее понимание, осознание существенности, желание добиться успеха. В связи с этим, затрудняют появление готовности пассивное отношение к задаче, безразличие, отсутствие плана действий и намерения максимально использовать свой опыт. Готовность студента-выпускника к профессиональной деятельности после окончания вуза является психологическим фактором успешного выполнения им своих обязанностей, правильного использования приобретенных знаний, навыков, умений, сравнительно быстрой адаптации к условиям труда, повышения квалификации. В структуре готовности студента к профессиональной деятельности

М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович выделяют следующие компоненты: 1) мотивационный (положительное отношение к профессии, интерес к ней); 2) ориентационный (представление об особенностях и условиях профессиональной деятельности, о ее требованиях к личности); 3) операционный (владение способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми знаниями, умениями, навыками); 4) волевой (самоконтроль, умение управлять собой во время выполнения трудовых обязанностей); 5) оценочный (самооценка своей профессиональной подготовленности и соответствия ее оптимальным профессиональным образцам [1].

Способности человека определяются как его особенности, которые позволяют ему успешно овладевать тем или иным видом деятельности, профессией, совершенствоваться в них, эффективно выполнять функциональные обязанности в сложных ситуациях. Способности могут носить как общий характер и проявляться в большинстве видов деятельности (умственные и физические; способности к обучению), так и узкий, специальный (технические, операторские, педагогические, управленческие, математические). Будучи взаимосвязанными, общие и специальные способности, развиваются в единстве. Психологическими предпосылками развития способностей являются мотивы,

а также эмоциональные и волевые свойства: любовь к своему делу, настойчивость и активность в преодолении трудностей и др. [2].

Сравнительный анализ содержания понятий «готовность», «способность» и «компетенция» позволил определить подход к разработке структурно-содержательной модели компетенций будущих бакалавров педагогического направления подготовки, представленных в ФГОС ВПО. Во-первых, каждая компетенция должна быть представлена в трех аспектах: когнитивном, праксиологическом и аксиологическом. Во-вторых, ее необходимо характеризовать всеми основными структурными элементами, которые детерминируются содержанием понятий готовности и способности.

Исходя из этого, в структуре компетенций ФГОС ВПО, описанных с позиций категории «способность», будем выделять следующие их характеристические элементы: 1) знания о круге реальных объектов, по отношению к которым вводится компетенция; 2) знания в области методов, способов и приемов деятельности в сфере данной компетенции; 3) умения, навыки и способы деятельности в сфере компетенции; 4) отношение к деятельности в сфере компетенции (проявление интереса, ориентированность на получение результата, понимание значения деятельности и ее результата) [4].

Таблица 1

Структурно-содержательная модель профессиональной компетенции «Способен осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии» (ПК-4) ФГОС ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование»

Аспект Компетенции	Элемент Компетенции	Характеристика элемента компетенции студента
1	2	3
Когнитивный	знания в области реальных объектов, по отношению к которым вводится компетенция	знание: – сущности процесса педагогического сопровождения обучающихся (ПК-4. 1); – особенностей осуществления педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-4. 2);
	знания в области методов, способов и приемов деятельности в сфере данной компетенции	– форм учебного и воспитательного взаимодействия, обеспечивающие процесс естественного развития обучающихся на данном возрастном и социокультурном этапе (ПК-4. 3); – способов психологической и педагогической диагностики обучающихся для подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-4. 4);

1	2	3
Практикологический	умения, навыки и способы деятельности в сфере компетенции	умение: – реализовать формы учебного и воспитательного взаимодействия, обеспечивающие процесс естественного развития обучающихся на данном возрастном и социокультурном этапе (ПК-4. 5); – создать благоприятные социально-психологических условия для успешной социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-4. 6); – использовать различные способы психологической и педагогической диагностики для подготовки обучающихся к сознательному выбору профессии (ПК-4. 7);
Аксиологический	отношение к деятельности в сфере компетенции (проявление интереса, ориентированность на получение результата, понимание значения деятельности и ее результата)	– осознает свою роль в педагогическом сопровождении процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-4. 8); – понимает значение педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-4. 9).

Представим в качестве примера структурно-содержательную модель компетенции ПК-4 из ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование» (табл. 1).

В структуре компетенций ФГОС ВПО, описанных с позиций категории «готовность», выделяем следующие их характеристические элементы: 1) знания о круге реальных объектов, по отношению к которым вводится компетенция; 2) знания в области методов, способов и приемов деятельности в сфере данной компетенции; 3) умения, навыки и способы деятельности в сфере компетенции; 4) минимально необходимый опыт деятельности студента в сфере компетенции; 5) отношение к деятельности в сфере компетенции и ее результату (проявление интереса, активности, организованности и ориентированности на получение результата; понимание значения результата и его самооценка) [4].

Представим в качестве примера структурно-содержательную модель компетенции ПК-11 из ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование» (табл. 2).

Сформулируем основные критерии сформированности компетенций студентов.

1. *Когнитивный* (наличие у студента знаний о круге реальных объектов, методов, способов и приемов деятельности, по отношению к которым вводится компетенция).

2. *Деятельностный* (владение студентом

умениями, навыками и способами деятельности в сфере компетенции).

3. *Ценностный* (отношение студента к деятельности в сфере компетенции и ее результату: проявление интереса, активности, организованности и ориентированности на получение результата; понимание значения результата и его самооценка).

4. *Мотивационный* (наличие положительной мотивации по отношению к деятельности в сфере компетенции).

5. *Эмпирический* (наличие у студентов опыта деятельности в сфере компетенции).

Отметим, что первые три критерия характеризуют сформированность компетенций студентов, описанных в ФГОС ВПО в категории «владеет». Критерии 1–4 определяют сформированность компетенций студентов, представленных в категории «способен», а критерии 1–5 характеризуют сформированность компетенций студентов, которые в стандарте определены в категории «готов». Критериальная модель сформированности компетенций студентов представлена на рисунке.

Оценка сформированности компетенций является уровневой. Под уровнем сформированности компетенций мы понимаем степень полноты освоения всех ее элементов. Уровень сформированности компетенций является измеряемым показателем и количественной характеристикой подготовлен-

Структурно-содержательная модель общекультурной компетенции
«Готов использовать систематизированные теоретические и практические знания
для определения и решения исследовательских задач в области образования»
(ПК-11) ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование»

Аспект компетенции	Элемент компетенции	Характеристика элемента компетенции студента
когнитивный	знания в области реальных объектов, по отношению к которым вводится компетенция	знание: – современных тенденций развития системы отечественного образования, актуальных проблем и задач в области образования (ПК-11. 1); – специфики целей, объекта и предмета, методов исследования в области образования (ПК-11. 2); – особенностей результата исследования в области образования (ПК-11. 3);
	знания в области методов, способов и приемов деятельности в сфере данной компетенции	– этапов исследовательской деятельности, их содержания, методов педагогического исследования (ПК-11. 4); – правил определения и формулирования методологических характеристик педагогического исследования (проблемы, цели и задач, объекта и предмета, гипотезы) (ПК-11. 5);
практикологический	умения, навыки и способы деятельности в сфере компетенции	умение: – выделять и формулировать методологические характеристики педагогического исследования (ПК-11. 6); – разрабатывать план достижения поставленной цели и отбирать методы решения исследовательской задачи в области образования (ПК-11. 7); – проводить опытно-экспериментальную работу и обрабатывать ее результаты с помощью статистических методов (ПК-11. 8); – оформлять и представлять результаты решения исследовательской задачи в области образования, разрабатывать программу внедрения продукта исследовательской задачи в образовательную практику (ПК-11. 9);
	минимально необходимый опыт деятельности студента в сфере компетенции	опыт: – определения и решения исследовательских задач в области образования на основе систематизированных теоретических и практических знаний (ПК-11. 10);
аксиологический	отношение к деятельности в сфере компетенции и ее результату (проявление интереса, активности, организованности и ориентированности на получение результата; понимание значения результата и его самооценка)	– понимание значимости определения и решения исследовательских задач в области образования для повышения качества образовательного процесса (ПК-11. 11); – осознание значимости исследовательской деятельности для будущей профессиональной успешности (ПК-11. 12); – понимания необходимости использования систематизированных теоретических и практических знаний для определения и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11. 13).

Критерии сформированности компетенции	Формат компетенции ФГОС ВПО		
	«готовность»	«способность»	«владение»
	Эмпирический		
	Мотивационный		
	Ценностный		
	Деятельностный		
	Когнитивный		

Рис. Критериальная модель сформированности компетенций студентов

**Уровни сформированности компетенций студентов, описанных
в ФГОС ВПО в категории «способен»**

Базовый уровень (СБУ)	Продуктивный уровень (СПУ)	Креативный уровень (СКУ)
студент: – владеет основными понятиями в сфере компетенции (СБУ-1); – знает основные методы, способы и приемы деятельности в сфере компетенции (СБУ-2); – умеет находить решения основных задач в сфере компетенции при наличии заданных типовых условий (СБУ-3); – понимает необходимость поиска решений основных задач в сфере компетенции для своей будущей профессиональной деятельности (СБУ-4).	студент: – владеет понятиями в сфере компетенции (СПУ-1); – знает методы, способы и приемы деятельности в сфере компетенции (СПУ-2); – умеет находить эффективные решения основных задач в сфере компетенции в условиях нестандартной ситуации (СПУ-3); – понимает важность поиска эффективных решений основных задач в сфере компетенции в условиях нестандартной ситуации для успешности в жизни и будущей профессии (СПУ-4).	студент: – имеет инновационные знания в сфере компетенции (СКУ-1); – знает методы, способы и приемы деятельности, необходимые для решения инновационных задач в сфере компетенции (СКУ-2); – умеет находить решения инновационных задач в сфере компетенции (СКУ-3); – умеет находить новые (более эффективные) решения традиционных задач в сфере компетенции (СКУ-4); – понимает важность поиска решений инновационных задач и новых эффективных решений традиционных задач в сфере компетенции для успешности в жизни, будущей профессии и карьерного роста (СКУ-5)

Таблица 4

**Уровни сформированности компетенций студентов, описанных
в ФГОС ВПО в категории «готов»**

Базовый уровень (ГБУ)	Продуктивный уровень (ГПУ)	Креативный уровень (ГКУ)
1	2	3
студент: – владеет основными понятиями в сфере компетенции (ГБУ-1); – знает основные методы, способы и приемы деятельности в сфере компетенции (ГБУ-2); – умеет находить решения основных задач в сфере компетенции при наличии заданных типовых условий (ГБУ-3); – имеет опыт решения основных задач в сфере компетенции при наличии заданных типовых условий (ГБУ-4); – понимает необходимость поиска решения основных задач в сфере компетенции для своей будущей профессиональной деятельности (ГБУ-5); –	студент: – владеет понятиями в сфере компетенции (ГПУ-1); – знает методы, способы и приемы деятельности в сфере компетенции (ГПУ-2); – умеет находить эффективные решения основных задач в сфере компетенции в условиях нестандартной ситуации (ГПУ-3); – имеет опыт нахождения эффективных решений основных задач в сфере компетенции в условиях нестандартной ситуации (ГПУ-4); – понимает важность поиска эффективных решений основных задач в сфере компетенции в условиях нестандартной ситуации для успешности в жизни и будущей профессии (ГПУ-5);	студент: – имеет инновационные знания в сфере компетенции (ГКУ-1); – знает методы, способы и приемы деятельности, необходимые для решения инновационных задач в сфере компетенции (ГКУ-2); – умеет находить решения инновационных задач в сфере компетенции (ГКУ-3); – умеет находить новые (более эффективные) решения традиционных задач в сфере компетенции (ГКУ-4); – имеет опыт решения инновационных задач в сфере компетенции (ГКУ-5); – понимает важность поиска решения инновационных задач и новых эффективных решений традиционных задач в сфере компетенции для успешности в жизни, будущей профессии и карьерного роста (ГКУ-6);

1	2	3
– понимает важность опыта в решении основных задач в сфере компетенции при наличии заданных типовых условий и стремится к его приобретению (ГБУ-6); – имеет намерение в своей будущей профессиональной деятельности находить решения основных задач в сфере компетенции при наличии заданных типовых условий (ГБУ-7).	– понимает важность опыта в нахождении эффективных решений основных задач в сфере компетенции в условиях нестандартной ситуации и стремится к его приобретению (ГПУ-6); – имеет намерение в своей будущей профессиональной деятельности находить эффективные решения основных задач в сфере компетенции в условиях нестандартной ситуации (ГПУ-7)	– понимает важность опыта в решении инновационных задач в сфере компетенции и стремится к его приобретению (ГКУ-7); – имеет намерение в своей будущей профессиональной деятельности находить решения инновационных задач и новые (более эффективные) решения традиционных задач в сфере компетенции (ГКУ-8)

ности студента к проявлению компетенции. В рамках данного подхода мы выделяем три уровня сформированности компетенций студентов, описанных в ФГОС ВПО в категориях «способен» и «готов»: базовый, продуктивный и креативный (табл. 3, 4).

В заключение отметим, что для оценки уровня сформированности компетенций студентов – бакалавров необходимо разработать динамические диагностические карты по каждой компетенции, представленной в ФГОС ВПО, и соответствующий инструментарий для оценки уровня сформированности ее элементов. Разработанные авторами статьи подходы к моделированию компетенций студентов, а также выделению критериев и уровней их сформированности, позволят создать фонды надежных, валидных и дескриптивных средств измерения и оценивания компетенций студентов в формате ФГОС ВПО.

Библиографический список

1. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Мн: Харвест, 1976. – 274 с.
2. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
3. Шашкина М. Б., Багачук А. В. Формирование исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода: монография. – Красноярск: РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В. П. Астафьева, 2006. – 240 с.
4. Шкерина Л. В. Современные проблемы физико-математического образования: вопросы теории и практики. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2012. – 203 с.
5. Шкерина Л. В. Особенности проектирования профильной подготовки бакалавров педагогического направления // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №3. – С. 28–36.

Арасланова Алия Талгатовна

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, aliyatalg@mail.ru, Уфа

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНСТРУКТИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. В статье формирование конструктивно-педагогической компетенции будущего учителя рассматривается как одна из задач реализации ФГОС ВПО нового поколения. Выявлены особенности формирования предмета исследования. Описана практика формирования конструктивно-педагогической компетенции у студентов на занятиях дисциплин инвариантной части стандарта.

Ключевые слова: конструктивно-педагогическая компетенция, полифункциональный специалист, виды профессиональной деятельности педагога, конструктивная позиция.

Araslanova Aliya Talgatovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer of the Department of Pedagogy at the Bashkir State Pedagogical University, aliyatalg@mail.ru, Ufa

PECULIARITIES OF FORMATION OF A PEDAGOGICAL COMPETENCY OF THE FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF HIGHER EDUCATION OF THE NEW GENERATION

Abstract. In the article the formation of the pedagogical competency of a future teacher is considered as one of the objectives of the implementation of the Federal State Educational Standards of Higher education of the new generation. Peculiarities of formation of the subject of research are identified. Practice of formation of the pedagogical competency of the students in the classes of disciplines of the invariable part of the standard is described.

Keywords: the pedagogical competency, a multifunctional specialist, types of professional activity of a teacher, constructive position.

Внедрение компетентностного подхода в профессиональное образование привело к изменениям в его содержании, формах и средствах. Практика последних десятилетий показала эффективность ориентации образования на формирование компетентности выпускника как целостного качества, диагностируемого по его различным проявлениям (компетенциям) [2]. В этой связи особую актуальность приобретает проблема формирования полифункционального специалиста, способного полноценно реализовать себя в самостоятельной жизни, личности творческой, инициативной, активной, предприимчивой. Полифункциональный специалист нового типа – специалист, обладающий рядом необходимых для его жизнеспособно-

сти в современном мире компетентностей – ключевых, базовых и специальных.

Полифункциональный специалист – специалист, способный выполнять различные функции в сфере профессиональной деятельности [3].

Исследования ряда ученых показывают, что в образовательном процессе проявляются следующие взаимосвязанные функции учителя: диагностическая, ориентационно-прогностическая, конструктивно-проектировочная, организаторская, информационно-объяснительная, коммуникативно-стимулирующая, аналитико-оценочная, исследовательско-творческая [4; 5; 6].

К профессиональным функциям педагога относят образование, воспитание, обучение,

социализация учащихся.

Реализация функции осуществляется через определенный вид профессиональной деятельности. В содержании ФГОС ВПО нового поколения вид профессиональной деятельности рассматривается как методы, способы, приемы, характер воздействия на объект профессиональной деятельности с целью его изменения, преобразования[7].

В педагогической литературе выделяются следующие виды профессиональной деятельности педагога: учебно-воспитательная; социально-педагогическая; культурно-просветительная; научно-методическая; организационно-управленческая.

В соответствии с тарифно-квалификационными требованиями учителем реализуются шесть основных функций: преподавание; организация внеурочной деятельности учащихся; помощь родителям учащихся, развитие и поддержание деловых связей школы с общественными организациями, имеющими отношение к воспитанию и обучению учащихся; участие в методической работе; систематическое профессиональное самосовершенствование.

Для реализации множества функций специалисту необходимо владеть определенными компетенциями (общекультурными и профессиональными) и личностными качествами: вера в силы и возможности обучающихся, интерес к внутреннему миру обучающихся, открытость к принятию других позиций, точек зрения (неидеологизированное мышление педагога, общая культура, эмоциональная устойчивость, позитивная направленность на педагогическую деятельность, уверенность в себе).

Особую значимость для современного педагога имеет овладение им в период получения профессионального образования конструктивно-педагогической компетентностью. Обозначая характеристики конструктивно-педагогической компетентности, мы предполагаем сформированность таких его качеств, как критическое мышление, умение рационально оценивать различные позиции, способность к избирательному выбору пути жизненного и профессионального самоопределения, к творческой самореализации на основе активной гражданской позиции и системы социально-нравственных ценностей [1].

В современной системе образования формирование конструктивно-педагогической компетентности студентов является одним из базовых компонентов их профессиональной подготовки и предполагает синтез профессиональных знаний (когнитивный компонент), ценностных отношений (ценностный компонент) и специальных умений (операционально-деятельностный компонент).

Одним из компонентов конструктивно-педагогической компетенции студентов является когнитивный, предполагающий знания о значимости, способах самореализации в профессиональной деятельности, сущности и структуры конструктивно-педагогической компетенции; способах проектирования; о содержании и способах взаимодействия участников образовательного процесса, моделях поведения педагога в различных ситуациях, способах разрешения конфликтных ситуаций.

Ценностный компонент искомой компетенции означает позитивную направленность на педагогическую деятельность; потребность выстраивать профессиональную деятельность на основе конструктивной позиции, потребность в самостоятельном осознанном выборе пути жизненного и профессионального самоопределения.

Функциональная значимость конструктивно-педагогической компетентности определяется тем, что ее сформированность предполагает овладение будущими педагогами умениями рационально оценивать различные позиции, конструктивно решать возникающие вопросы, ставить педагогические цели и задачи, видеть позицию ребенка, аргументировать действия и поступки, предвидеть результаты деятельности и др.

В Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы в рамках гранта федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме «Многомерная модель подготовки полифункционального специалиста нового типа как стратегия трансформации современного педагогического ВУЗа» формирование конструктивно-педагогической компетенции у студентов осуществлялось:

– у студентов, обучающихся по ООП подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» (ФГОС ВПО 2011г.),

при изучении дисциплины «Введение в педагогическую деятельность», «Теоретическая педагогика»;

– у студентов, обучающихся по ООП подготовки бакалавра (ГОС ВПО 2005 г.) при изучении таких дисциплин, как «Теоретическая педагогика», «История образования и педагогической мысли»;

– у студентов, обучающихся по ООП подготовки специалиста (ГОС ВПО 2005 г.) при изучении дисциплин «Теория обучения и педагогические технологии», «Психолого-педагогический практикум».

Модуль «Педагогика» включает в себя следующие дисциплины: «Введение в педагогическую деятельность», «Теоретическая педагогика», «Практическая педагогика», «Практикум по решению профессиональных задач», «История образования и педагогической мысли» и в соответствии с требованиями ФГОС ВПО (2010г.) по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» позволяет развивать у будущих педагогов критическое мышление (ОК-1), формировать умение рационально оценивать различные позиции и умение конструктивно решать возникающие вопросы – ОПК-2, ПК-6, ОК-16, а также развитию способности к избирательному выбору пути жизненного и профессионального самоопределения и способности к творческой самореализации на основе активной гражданской позиции и системы социально-нравственных ценностей – ОПК-1, ПК-10, ОК-14 [7].

Первая дисциплина модуля «Педагогика» «Введение в педагогическую деятельность» изучается на первом курсе в первом семестре и создает ориентирующую основу для изучения последующих педагогических дисциплин; формирует у студентов первоначальные представления о сущности и особенностях педагогической деятельности. В процессе изучения дисциплины были сформированы умения рационально оценивать различные позиции и конструктивно решать возникающие вопросы, знания о роли различных факторов в профессионально-личностном становлении, акцентировалось внимание на значении профессионального самоопределения и развития педагога, его общей и профессиональной культуры.

Углубление ориентации студентов на педагогическую профессию осуществляется с

опорой на требования ФГОС ВПО при использовании на занятиях иллюстративного и профессионально значимого материала, анализе педагогических ситуаций, показе применения получаемых знаний в будущей профессиональной деятельности, использовании комплексных интегрированных и проектных заданий и др.

При изучении тем дисциплины «Теоретическая педагогика» осуществлялось формирование у будущих педагогов умений видеть позицию ребенка в учебном процессе, обеспечивать успех в деятельности обучающегося; ставить педагогические цели и задачи сообразно возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся; создавать ситуацию успеха для обучающихся; осуществлять грамотное педагогическое оценивание, находить положительные стороны у каждого обучающегося, строить образовательный процесс с опорой на эти стороны; строить индивидуальную образовательную программу. Для формирования конструктивно-педагогической компетенции будущего учителя использовались активные и интерактивные формы проведения занятий (тьюториал, конференция, лекция, мастер-класс, проблемное семинарское занятие) и методы, используемые при изучении данных тем (моделирование, проект, кейс-метод, учебного исследования, «кластеры», тематические дискуссии и др.), способствующие формированию знаний о сущности конструктивно-педагогической компетенции, конструктивных умений и построения конструктивных взаимоотношений субъектов образовательного процесса.

Формирование конструктивно-педагогической компетенции осуществлялось на занятиях по дисциплине «История образования и педагогической мысли» у студентов, обучающихся по ООП бакалавриата ГОС ВПО (2005 г.). Неизбежная неполнота охвата и осмысления всего мирового историко-педагогического опыта рамками аудиторных занятий в значительной степени предполагает самостоятельную работу студентов, при этом упор должен быть сделан на изучение первоисточников. Самостоятельный критический анализ первоисточников стимулирует развитие у студентов педагогического мышления и творческого подхода к решению практических задач воспитания и обучения.

Дисциплина «Психолого-педагогический практикум» входит в структуру ООП специалитета ГОС ВПО (2005 г.). Содержательным ядром освоения разделов дисциплины выступает профессионально-педагогическая задача. Данная дисциплина обеспечила формирование у будущих учителей практических умений решения педагогических задач, моделирования и проектирования педагогических ситуаций в образовательном процессе, способствовала становлению педагога-практика в период обучения. Применение образовательных технологий (учебного исследования, кластеры, проблемное обучение и др.) позволило моделировать условия реальной педагогической деятельности и выработать субъектную позицию и индивидуальный стиль в овладении профессионально-педагогическими знаниями и умениями, а также создать условия для развития и саморазвития личности будущего учителя.

Формирование конструктивно-педагогической компетенции осуществлялось на занятиях по дисциплине «Теория обучения и педагогические технологии». Формирование когнитивного и ценностного компонента конструктивно-педагогической компетенции у студентов осуществлялось в процессе проведения лекционных занятий по темам «Процесс обучения и его место в структуре целостного педагогического процесса. Основные категории дидактики», «Сущность целостного процесса обучения, его компоненты и структура. Цель как системообразующий компонент процесса обучения», «Содержание образования: его сущность и перспективы развития», Сущность педагогического взаимодействия. Управление процессом обучения. Психолого-педагогические концепции обучения и технологии управления учебно-воспитательным процессом», «Педагогические технологии». Операционально-деятельностный компонент конструктивно-педагогической компетенции формировался на лабораторных занятиях при выполнении личностно-ориентированных практических заданий.

В процессе профессиональной подготовки будущих педагогов для реализации содержательно-целевой составляющей формирования полифункционального специалиста нового типа реализовывались такие виды

деятельности, как учебно-познавательная, исследовательская, проектная, рефлексивно-оценочная. Так же мы использовали следующие методы и формы обучения и воспитания: эвристическая беседа, метод проектов, кейс-метод, исследовательский метод, метод проблемного изложения, тематические дискуссии, анализ проблемной ситуации, решение творческих задач во время прохождения педагогической практики, моделирование, ролевые игры, презентации, «мозговая атака», конкурсы практических работ с их обсуждением, тьюториал, конференция, лекция, лабораторное занятие, педагогическая практика, проблемное семинарское занятие, коллективное творческое дело, групповая работа, самостоятельная работа, круглый стол, деловая игра. Данные методы обучения позволяют сформировать у будущих педагогов умения ориентироваться в нестандартных ситуациях, выявлять, анализировать и устанавливать причинно-следственные связи и решать конкретные образовательные задачи, развивать навыки работы в группе.

Таким образом, содержательно-целевая составляющая является важным компонентом подготовки полифункционального специалиста нового типа, способного сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным подходом к решению конкретных профессиональных задач.

С целью оценки достижений студентами использовались технологические карты дисциплины, где отмечены контрольные точки – узловые темы курса – позволяющие судить о результатах работы.

Важная роль при формировании конструктивно-педагогической компетенции была отведена самостоятельной работе студентов. Такие виды самостоятельной работы как работа с научно-педагогическими текстами на основе технологий развития умений критического мышления; анализ результатов выполненных исследований по рассматриваемым проблемам, сравнение педагогических концепций, теорий; анализ конкретных образовательных систем с целью выявления и описания реализуемых в них культурных практик позволили развитию следующих умений конструктивно-педагогической компетенции: разрабатывать индивидуально-ориентированные образо-

вательные проекты, перейти от оценивания к самооценке, удерживать устойчивую профессиональную конструктивную позицию, управлять своим эмоциональным состоянием, придавая ему конструктивный характер, реализовать свой творческий потенциал на основе активной гражданской позиции и системы социально-нравственных ценностей, самопроектирования, самоэкспериментирования, построения собственной стратегии профессионального роста.

Формирование конструктивно-педагогической компетенции осуществляется в рамках научно-исследовательской деятельности студентов. С этой целью функционируют проблемные группы «Формирование гражданской позиции будущих педагогов в образовательном пространстве ВУЗа», «Ценностный мир современного специалиста». Также студенты активно работают по выполнению творческих заданий, проектов, защищают курсовые и выпускные квалификационные работы.

Особую роль при формировании конструктивно-педагогической компетенции отведено педагогической практике. В период обучения в вузе, студенты проходили учебно-исследовательскую и педагогическую практики.

Особое внимание мы уделяли внимание студентам, обучающимся на заочном отделении по ФГОС ВПО нового поколения. Формирование компетенций у данной категории студентов требует особой организации образовательного процесса.

Особенностью обучения студентов на заочном отделении является изучение ими многих узловых вопросов содержания дисциплины самостоятельно, в межсессионный период. В этом случае, необходима продуманная система контроля как итогового, так и промежуточного.

С внедрением новых стандартов на заочном отделении меняется содержание экзамена как основного вида итогового контроля. В настоящее время мы оцениваем уровень овладения студентами компетенциями, заявленные в образовательной программе. Нами были разработаны содержание экзаменационных билетов, куда были включены не только теоретические вопросы, но и практические задания. В настоящее время на заочном отделении (речь идет о студентах,

которые обучаются по новым стандартам) экзамен принимается с целью оценить уровень овладения компетенции не только по дисциплине «Теоретическая педагогика», но по всему модулю «Педагогика». Основная сложность для студента заключалась в решении задач. В связи с этим, необходимо студентам уже на установочной сессии ориентировать на решение практических заданий, которые включают в себя задач различного уровня сложности, предоставить необходимых для решения задач список литературы, документов, алгоритм решения и т. д.

Учитывая все это нами были продуманы формы самостоятельной работы практико-ориентированного характера. Преподавателями в зависимости от специфики дисциплины и специальности предлагали студентам заочного отделения следующие виды работ: выполнение проектов, составление программ самообразования, индивидуальных траекторий образовательно-профессионального развития, составление логико-смысловых моделей основных понятий, кластеры понятий и т. д.

Система повышения квалификации преподавателей педагогического ВУЗа в рамках тематики Проекта была направлена на обучение преподавательского состава навыкам формирования у студентов необходимых компетенций в соответствии с ФГОС ВПО третьего поколения. Система повышения квалификации преподавательского состава ВУЗа в указанном направлении предполагала:

- ознакомление преподавательским составом с теорией конструктивно-педагогической, межкультурной, социально-психологической, этнокультурной компетенции;
- формирования собственной конструктивно-педагогической, межкультурной, социально-психологической, этнокультурной компетенций;
- овладение методикой (технологией) формирования у бакалавров искомым компетенций.

Для реализации указанных направлений мы использовали разнообразные формы повышения квалификации преподавательского состава ВУЗа: «мастерская» или мастер-класс; обучение по индивидуальному маршруту; Интернет – форумы, конкурсы; создание веб-страницы; включение педагогов в активную инновационную деятельность и др.

**Уровень сформированности конструктивно-педагогической компетенции
в экспериментальной и контрольной группах (контрольный этап)**

Группы	Грамотность		Функциональная грамотность		Компетентность	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Экспериментальная	8	9,4	49	59,4	26	31,3
Контрольная	48	65,2	16	21,2	10	13,6

Содержание учебных дисциплин педагогического цикла ФСОГ ВПО нового поколения, учебно-исследовательская практика, самостоятельная работа студентов позволила в полной мере сформировать конструктивно-педагогическую компетенцию у будущих специалистов. Сформированность конструктивно-педагогической компетенции будущего педагога предполагает сформированность трех его компонентов – ценностный, когнитивный и операционально-деятельностный. Оценка уровня сформированности указанных компонентов осуществляется посредством использования диагностического инструментария и системы критериев и показателей.

Для диагностики ценностного компонента конструктивно-педагогической компетенции использовались: опрос, методика диагностики структуры учебной мотивации, деловая игра «Башни», тест «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности», «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности», «Диагностика уверенности в себе», «Самооценка».

Для диагностирования когнитивного компонента конструктивно-педагогической компетенции использовались специально разработанный тест и задания.

Операционально-деятельностный компонент конструктивно-педагогической компетенции диагностировался с помощью: теста «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности»; опросника Холланда, 16-факторный личностного опросника Кеттелла. Также с целью оценки уровня сформированности операционально-деятельностного компонента конструктивно-педагогической компетенции будущего педагога использовалась система практико-ориентированных заданий различного уровня сложности.

Таким образом, итоги диагностического среза, проводимого в рамках констатирующего эксперимента, дали возможность представить объективную картину «стартовых» позиций преподавателей к началу эксперимента и подтвердили вывод о необходимости проведения специально организованной работы по формированию конструктивно-педагогической компетенции.

На основе формирующего воздействия произошли значимые изменения по таким критериям сформированности конструктивно-педагогической компетенции, как личностный, когнитивный, поведенческий. Это выражалось в том, что у большинства студентов сформировался высокий уровень мотивации, появилось осознанное отношение к овладению конструктивно-педагогической компетенции, стремление освоить их, произошла переориентация студентов на осмысление ценностей, появилось стремление проектировать педагогическую деятельность. Изменения в когнитивной сфере проявились в систематизации знаний и представлений о конструктивно-педагогической компетенции. Основные результаты исследования представлены в таблице.

Представленная динамика результатов опытно-экспериментальной работы позволяет констатировать успешность формирования конструктивно-педагогической компетенции будущего учителя в условиях реализации ФГОС ВПО нового поколения.

Библиографический список

1. Асадуллин Р. М. Инновационная образовательная программа БГПУ им. М. Акмуллы. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2008. – 81 с.
2. Асадуллин Р. М., Терезулов Ф. Ш. Человек в педагогическом процессе // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №1. – С. 49–64.
3. Блинов В. И. Реализация образовательных стандартов // Образование и наука. – 2010. – №7 (75). – С. 3–18.

4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. Шк., 1990. – 192 с.

5. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 96с.

6. Сластенин В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Academia, 2002. – 566 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образования // Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 января 2011 г. N 46. [Электронный ресурс]. – <http://www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/050100b.doc> (дата обращения: 05.09.2011)

Головкин Александр Витальевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры сельскохозяйственных и мелиоративных машин Тюменской государственной сельскохозяйственной академии, avto55@mail.ru, Тюмень

РОЛЬ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КОНКУРЕНТНОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ БАКАЛАВРОВ

Аннотация. в статье говорится об общекультурных компетенциях, которыми должен обладать бакалавр, чтобы в своей профессиональной деятельности быть конкурентоспособным и востребованным на рынке труда.

Ключевые слова: компетенции, конкурентная работоспособность, ФГОСы 3 поколения, профессиональная деятельность, (ОК) – общекультурные компетенции, направленность бакалавра.

Golovkin Aleksandr Vitalievich

Candidat of Pedagogical Sciences, Assoc. Prof. of Department of agicu Hurd and melioration machinery at the Tyumen state agricultural academy/

THE IMPORTANCE OF OVERALL CULTURAL COMPETENCE FOR BACHELOR'S

Abstract: This article refers to the overall cultural competence, competitive performance for bachelor's degree, to be competitive in the labor market.

Keywords: competence, competitive performance, GEF 3 generations, professional activities, (OK) – general cultural competence orientation, focus bachelor.

Современное высшее профессиональное образование, наряду с формированием основ знаний, умений и навыков по выбранной специальности, у каждого бакалавра должно сформировать общекультурные компетенции (ОК). Они составляют общечеловеческий фундамент профессионального образования, которое в современной России прежде всего должно решить две взаимнопротивоположные задачи: с одной стороны, в целях модернизации экономики способствовать значительному повышению производительности труда во всех отраслях народного хозяйства, а с другой – сохранению и укреплению биологического, психического и социального благополучия (определение здоровья, по данным Всемирной организации здоровья) каждого человека, которое подвергается опасности в связи с усилением удельной нагрузки на работников практически всех отраслей производства.

Увеличение трудовой и творческой отда-
чи от каждого работника не должно приво-

дить к его физической, психологической и личностной деградации из-за резкой интенсификации труда. Преодолеть это противоречие можно на основе значительного повышения не только профессиональной, но и общей культуры. Поэтому возрастает роль ОК, нацеливающих профессиональное образование на сохранение и развитие человеческого в человеке. В профессиональном образовании они содействуют выявлению, обоснованию и формированию личностных качеств, способствующих повышению производительности труда и одновременно сохраняющих здоровье человека труда.

Два важнейших направления в подготовке будущих бакалавров должна соединить конкурентная работоспособность, под которой понимается интегративно организованное преодоление утомления в целях длительного сохранения высокой производительности труда на основе сочетания развитых когнитивных, сенсорных, кинестетических способностей и личностных качеств, опре-

деляющих востребованность работника на рынке труда и проявляющихся во время непосредственной трудовой деятельности.

В современном высшем образовании особое внимание надо уделить формированию конкурентной работоспособности в процессе изучения общекультурных компетенций (ОК). Исходя из структуры учебной работоспособности, мы можем утверждать, что конкурентная работоспособность образуется взаимодействием когнитивного, сенсорного, кинестетического компонентов, связывающих воедино профессионально значимые физические способности и качества личности [5, с. 33].

На основании анализа содержания образования, направленного на формирование ОК самых разных профессий (квалификационных требований) и отбора наиболее профессионально значимых качеств, можно выявить содержание структурных компонентов конкурентной работоспособности, отвечающих за повышение функциональной активности организма человека, прежде всего проявляющейся в двигательной активности. Она характеризуется различными двигательными процессами, среди которых важнейшую роль играет способность длительное время поддерживать высокий уровень реализации психических функций при выполнении напряженной интеллектуальной (умственной) деятельности. Это кинестетический компонент конкурентной работоспособности. Его возможно развить только на основе мотивации, которую во многом создает экономический фактор формирования конкурентной работоспособности, смысл которого заключается в побуждении к всемерному повышению трудового потенциала человека, который определяется совокупностью его духовных и физических возможностей для участия и получения результатов в любой общественно полезной деятельности.

В ОК прямо или косвенно отражается совокупность компонентов, детерминирующих результативность и эффективность деятельности человека – когнитивные: адекватность психического отражения действительности в процессе деятельности человека; физиологические: здоровье, двигательная способность к реализации различных функций и действий; создание и использование систем «человек – машина»

на основе психологии человека и эстетики систем; социально-личностные: гармоничное взаимодействие людей в производственных коллективах; результативность и эффективность решения комплекса проблем по защите человека от опасного труда; нуждающийся в совершенствовании комплекс юридических аспектов труда и управления, который пока не только не направлен на достижение конкурентной работоспособности, но и сдерживает ее рост.

Мы пришли к выводу, что ОК-1, предусматривающая овладение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, направлена на формирование когнитивного компонента конкурентной работоспособности. Она становится основой для формирования ее интеллектуальной части за счет направленности на поиск инновационных методов, форм и приемов обучения, обеспечивающих не только понимание обучающимся изучаемого учебного материала, но и формирование смыслов и ценностей профессиональной деятельности, что весьма существенно повышает осознанность деятельности, а следовательно, и конкурентную работоспособность.

ОК-2 нацелена на формирование умений логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, которая также обеспечивают формирование когнитивного компонента работоспособности при помощи упражнений, тренировок, выполнения сложных ситуативных заданий, возникающих в ходе учебного познания или практической деятельности. Однако до сих пор профессиональное образование осуществляется в основном объяснительно-иллюстративным методом. Поэтому у многих будущих бакалавров слабо формируется произвольное внимание, мышление и память, что, в свою очередь, ведет к тому, что им трудно усваивать учебный материал и самое главное – у них тормозится развитие письменной и устной речи. Если же традиционное обучение будет дополнено самостоятельной поисковой деятельностью, то у них не только сформируются глубокие прочные знания, но и разовьется профессиональная речь, мышление и творческие способности – необходимые условия для развития

личности и в то же время – важнейшие составляющие когнитивного компонента конкурентной работоспособности [2, с. 90–91].

В нашем исследовании удалось выявить, что ОК–3 отвечает за становление готовности к конструктивной кооперации с коллегами, работе в коллективе. Она сосредоточивает в себе прежде всего когнитивные, личностные, а также сенсорные компоненты конкурентной работоспособности в сочетании с кинестетическими. На основании этого можно утверждать, что ОК–3 имеет комплексное значение по отношению к формированию конкурентной работоспособности, так как она способствует кооперативному целеполаганию, в основе которого всегда лежит стремление к удовлетворению не только индивидуальных, но и коллективных потребностей и к овладению соответствующими ценностями. Человек не может жить и развиваться без целей, если у него есть потребности, мотивы и интересы, которые он вынужден согласовывать с коллегами. В целеполагании немалую роль играют личные качества, такие, как целеустремленность, упорство, воспитанность, терпимость, умение прислушиваться к другому человеку. Они очень важны для формирования конкурентной работоспособности.

Как эти качества сформировать? Они так или иначе связаны с произвольным вниманием, которое характеризуется осознанностью в распределении и переключении внимания. Для овладения конкурентной работоспособностью надо стать хозяином своего внимания, уметь произвольно сосредоточивать его в любой момент и на любом предмете, бороться с отвлекающими раздражителями, приучать себя работать в неблагоприятных условиях; никогда не работать невнимательно. Следует хорошо знать особенности своего произвольного внимания, его сильные и слабые стороны, чтобы в процессе профессионального отбора пройти все тесты, нацеленные на выявление у претендентов на соответствующие должности особенностей внимания, памяти, эмоциональной реакции, умений быстро, логически мыслить и черт характера.

Методика исследования внимания, разработанная Бурдоном, но неоднократно модифицировалась различными авторами, позволяет не только изучать устойчивость, но

и совершенствовать внимание при длительной однообразной работе, снижать степень утомляемости внимания в процессе работы, влияние помех, преимущественную установку на скорость или тщательность в работе. Задача обучающихся состоит в том, чтобы в течение 10 минут с возможно большей скоростью зачеркивать одну и подчеркивать другую букву, указанную преподавателем. Методика может использоваться в различных вариантах: без помех и с помехами. Помехи создаются с помощью радио или кино.

Студент становится субъектом педагогического взаимодействия, в котором формируются отношения, только в том случае, если обладает правом на постановку и достижение учебных целей и задач, которые существуют параллельно с рекомендуемыми педагогом целями или идентичны им. Разрабатываемые цели обучения должны быть согласованы с образовательными потребностями и познавательными интересами студентов, чтобы знания, умения и навыки, полученные в процессе обучения, соответствовали требованиям квалификационной характеристики данной профессии. Необходимо подготовить каждого члена производственного коллектива к совместной деятельности на основе постоянного профессионального развития и саморазвития, устанавливать необходимые деловые отношения, мотивировать и стимулировать труд, создавать в коллективе атмосферу уважения, доверия и успеха. Особо важная функция педагога высшей школы состоит в том, чтобы научить каждого студента процедурам целеполагания, т. е. навыкам изучения и познания цели каждого этапа своей деятельности.

Совпадение, взаимодействие и взаимодополнение целей совместной деятельности педагога и студентов – одно из важнейших условий формирования личностного компонента конкурентной работоспособности, в котором немалую роль играют вышеперечисленные личные качества – упорство, воспитанность, терпимость, умение прислушиваться к другому человеку [5, с. 35]. Их формирование инверсионно зависит от уровня развития внимания, памяти, мышления, эмоций, воли, способностей и темперамента, но ни в коем случае не сводится к ним.

Основные структурные личностные компоненты: способность адекватно реагиро-

вать на действия окружающих, стремление к постоянному волевому усилию, направленному на сохранение ускоренного темпа работы, несмотря на физическую усталость и эмоциональную нагрузку, нравственная корректность во взаимоотношениях с людьми, аккуратность, внешняя опрятность и сохранение рабочего места в чистоте – также способствуют формированию конкурентной работоспособности. Их активно развивает аутотренинг по поддержанию положительных эмоций, постоянный и полипараметрический самоконтроль.

ОК-4 отвечает за формирование способностей к принятию организационно-управленческих решений и готовности нести за них ответственность. Она относится к когнитивному и личностному компоненту конкурентной работоспособности. В процессе анализа когнитивного компонента работоспособности предстоит ответить на вопрос: какие способности к принятию организационно-управленческих решений связаны с работоспособностью? К ним, в первую очередь, относится способность к непрерывному поиску наиболее эффективных видов деятельности. Для ее развития необходимо шире внедрять контекстное, проблемное и эвристическое обучение. Представим это в виде таблицы.

Среди других составляющих когнитивного компонента важную роль играет постоянное овладение профессиональными знаниями, умениями и сформированными на их основе навыками, которые совместно должны образовать синхронную готовность

к деятельности, характеризующейся гибким оперативным мышлением [2, с. 137].

ОК-5 предусматривает формирование умения использовать нормативные правовые документы в своей деятельности, и также относится к когнитивному компоненту. Она проявляется и во время образовательного процесса, и во время производственных практик, а в дальнейшем и в самой производственной деятельности. В профессиональной деятельности нормативным документом станет «Положение о ТО и ремонте подвижного состава автомобильного транспорта» – основной документ, регламентирующий техническую политику на автомобильном транспорте страны. Оно предназначено для планирования и организации ТО и ремонта, определения потребности в ресурсах, проектирования и реконструкции АТП. В современных условиях недобросовестные работники свою правовую компетентность нередко направляют на то, чтобы добиться незаконных преференций у работодателя, а не на повышение конкурентной работоспособности.

ОК-6 характеризуется стремлением к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства, овладению навыками самостоятельной работы. Когнитивный компонент конкурентной работоспособности позволяет формировать способность к активной деятельности, направленной на преобразование самих себя как субъектов обучения. Этому способствует быстрое разрешение какой-либо сложной проблемной ситуации, возникающей в ходе учебного

Таблица

Инновационные технологии обучения

Инновационные технологии обучения	Ключевые характеристики	Развиваемые признаки традиционных технологий обучения
Контекстное обучение	Интеграция различных видов деятельности студентов. Создание условий, максимально приближенных к реальным	Увеличение доли практической работы студентов
Проблемное обучение	Инициирование самостоятельного поиска студентом знаний через проблематизацию преподавателем учебного процесса	Изменение характера учебной задачи и учебного труда (с репродуктивного на продуктивный, творческий)
Полное усвоение знаний	Разработка вариантов достижения учебных результатов (на основе изменения параметров обучения) для учащихся с разными способностями	Внимание на фиксации результатов обучения

познания или практической деятельности. Замечено, что ОК-6 лучше всего формируется в естественном поведении. Это производит наиболее благоприятное впечатление на будущих бакалавров. Важную роль играет и активное педагогическое влияние этой формирующейся ОК на развитие сенсорного компонента конкурентной работоспособности: мимика и жесты преподавателя значительно усиливают взаимопонимание партнеров, так как обладают способностью к отражению, т. е. повторяются и воспроизводятся ими. Улыбка вызывает ответные улыбки. Она снимает сопротивление аудитории, демонстрирует расположение и уважение к ней, создает преподавателю в глазах слушателей имидж приятного человека.

Спокойная речь усиливает сосредоточенность слушателей, создает впечатление знающего, уверенного в себе человека. Визуальный контакт значительно усиливает влияние на партнера по общению. Считается, что собеседники вызывают взаимный интерес, если контакт глазами поддерживается не менее $\frac{2}{3}$ времени беседы, а менее $\frac{1}{3}$ свидетельствует об отсутствии заинтересованности [3, с. 97]. С целью контроля за реакцией аудитории можно выбрать для наблюдения одного или нескольких человек, но нельзя сосредоточивать внимание только на них. Целесообразно выделить в аудитории несколько групп и попеременно поддерживать с ними визуальный контакт. Так у слушателя создается впечатление, что преподаватель обращается лично к нему. Общеизвестен закон психологии общения: установка определяет восприятие. Поэтому педагогу высшей школы ни в коем случае нельзя начинать выступление с извинений по поводу своей ораторской неопытности или недостаточной профессиональной компетентности. Показывайте свое лучшее «Я». Хорошо, если выступающего представят слушателям: о ваших достоинствах лучше сказать другому. Приветствие обязательно. Если аудитория знакома, можно сказать о благоприятных впечатлениях прошлой встречи. Следует благодарить слушателей за интерес, проявленный к выступлению, выражать аудитории одобрение. Compliment, если он искренен, всегда вызывает ответную благожелательную реакцию. Повод для комплимента всегда найдется: компетентность,

внимание, заинтересованность, любознательность и т. п. аудитории. Улыбка может быть разной: улыбка-благодарность, улыбка-понимание, улыбка-радость, улыбка-одобрение, улыбка-признательность и т. д. [3, с. 98].

ОК-7 предусматривает понимание, осознание социальной значимости своей будущей профессии. Она формируется на основе личностного компонента конкурентной работоспособности и характеризуется способностью адекватно реагировать на социальную обстановку и способностью к постоянному волевому усилию для сохранения темпа работы, несмотря на физическую усталость, усиливающуюся нагрузку. Для нее характерна развитая способность всегда быть опрятным и содержать рабочее место в полном порядке и чистоте. Неряшливость, беспорядок в одежде, пренебрежение правилами гигиены свидетельствуют о неуважении человека к своему окружению, к самому себе и, таким образом, исключают какое-либо желание общаться с ним, не говоря уже о расположении к нему, что не оставляет никакой надежды на конкурентную работоспособность. Достичь ее можно, овладев навыками саморазвития и методами повышения квалификации.

ОК-8 строится на использовании основных положений и методов социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач. Эта компетенция связана с формированием смысла конкурентной работоспособности. Она формируется за счет мобилизации когнитивного и личностного компонентов конкурентной работоспособности, способствующих повышению производительности труда и сохранению здоровья, так как сущность конкурентной работоспособности заключается в осмысленной, научно обоснованной распределенности действий во времени, порождающей более существенное повышение интенсивности и эффективности трудовой деятельности по сравнению с другими работниками отрасли при условии полного сохранения биологического, психического и социального здоровья трудящихся [5, с. 31]. Сформировать эти компоненты можно умением анализировать и оценивать социальную информацию, планировать и осуществлять свою деятельность с учетом результатов этого анализа, в результате чего

бакалавр овладеет навыками публичной речи, аргументации, ведения дискуссии и полемики, практического анализа логики различного рода рассуждений.

ОК-9 развивает способность анализировать социально значимые проблемы и процессы, этот также когнитивно-личностные компоненты работоспособности. Они влияют на развитие самонормирования труда в соответствии с медицинским и социотехническим обоснованием норм выполнения производственных процедур, что одновременно обеспечивает высокую производительность труда и сохранение здоровья. В развитом виде когнитивный компонент конкурентной работоспособности, с одной стороны, обеспечит длительную активную деятельность с высокой производительностью труда, направленную не только на предмет труда, но и на позитивное преобразование себя как субъекта труда и непрерывного образования, с другой – обеспечивает значительную экономию усилий, при которой любое действие совершается по заранее намеченному плану, что позволяет избежать досадных ошибок, отбрасывающих работника к исходной позиции.

ОК-10 формирует способность понимать сущность и значение информации в развитии современного общества, осознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны. Это также когнитивный компонент конкурентной работоспособности, который будет способствовать развитию личности, мыслящей нешаблонно, умеющей искать новые пути решения предложенных задач, находить выход из проблемных ситуаций. Достичь этого можно за счет внедрения проблемно-модульного обучения, в результате чего обучающий будет уметь оценивать степень опасности и угроз в отношении информации и в конечном итоге овладеет навыками соблюдения требований информационной безопасности.

ОК-11 направлена на владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией. Формируя когнитивный компонент конкурентной работоспособности при помощи компьютера

студент стимулирует познавательную активность, поиск новых знаний и нестандартных способов решения задач, выражает индивидуальные склонности, способности, личный опыт.

Основными методами формирования когнитивного компонента работоспособности, связанного с информатикой, являются упражнения, тренировки, сложные ситуативные задания. Особенно продуктивно быстрое и в то же время правильное разрешение какой-либо сложной ситуации, возникающей в ходе учебного познания или практической деятельности, так называемые кейс-стади. Поэтому профессиональное образование необходимо дополнять самостоятельной поисковой деятельностью студентов, что сформирует знания, разовьет мышление, творческие способности – необходимые составляющие когнитивного компонента конкурентной работоспособности [5, с. 34]. Суть предлагаемой поисковой деятельности заключается в следующем:

- сравнить различные виды учебной информации;
- сделать выбор наиболее значимой учебной информации;
- на ее основе сформулировать цель в единстве всех ее компонентов (целевой объект, целевой предмет, целевое действие);
- принять решение о возможности или невозможности достижения цели.

ОК-12 нацелена на развитие способности к работе с информацией в компьютерных сетях. На основе когнитивного компонента конкурентной работоспособности в процессе формирования этой общекультурной компетенции должна быть создана атмосфера творческого поиска, помогающего студенту более полно раскрыть свои способности. Для этого необходимо прибегать к развивающему обучению на основе проблемных ситуаций, творческих заданий и упражнений в среде Интернет. Целеустремленность помогает в достижении цели, упорство – в создании информационного обеспечения, высокие моральные качества – в соблюдении нравственных принципов в процессе достижения цели, а терпимость – это залог того, что будет осуществляться взаимодействие разных участников процесса, педагога и обучаемого. Все это способствует формированию конкурентной работоспособности.

ОК-13 должна обеспечить овладением одним из иностранных языков. Язык, являясь коммуникативной системой, функционирует и как важный носитель когнитивного компонента конкурентной работоспособности, который служит обработке и упорядочению знаний. Представитель когнитивизма – Осбель (Ausubel) в 1968 г. предложил когнитивные стили, которые характеризуют поведение человека в его познании – рефлексивный, импульсивный, терпимый к неопределенности [<http://englishmax.ru/>]. Этот стиль характеризуется проблемно-поисковым подходом к организации учения и был разработан Калемом Гатеньо, известным представителем когнитивизма [http://www.multikulti.ru/Strategy/info/Strategy_info_234.html]. Он полагал, что у обучаемых следует развивать самостоятельность, автономию и ответственность, они должны сотрудничать друг с другом в процессе решения языковых задач. Овладевая иностранным языком, обучаемый углубляется в этнокультурный и социальный контекст, вживается в языковую картину мира, что позволяет ему видеть себя через призму иной языковой культуры, где он выступает в роли межкультурного коммуниканта как вторичная языковая личность [1, с. 256].

ОК-14 предусматривает формирование способности ориентироваться в базовых положениях экономической теории и особенностях рыночной экономики, связан с мотивацией формирования конкурентной работоспособностью. В течение многих последующих десятилетий в России, несмотря на меры материальной поддержки роста рождаемости в виде «материнского капитала», численность занятых будет неуклонно сокращаться. Снижение их количества необходимо компенсировать адекватным увеличением качества трудового потенциала – решающим нематериальным фактором повышения конкурентоспособности всей российской экономики, залогом общественного благополучия и безопасности страны. Увеличение отдачи от каждого работника не должно приводить к физической, психологической и личностной деградации из-за интенсификации труда. Разрешить это сложное противоречие можно лишь при условии сочетания последних достижений психологии, физиологии и экономики труда с педа-

гогической наукой.

ОК-15 нацелена на формирование способности использовать методы физического воспитания и укрепления здоровья для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности, на основе кинестетических способностей и личностного компонента. Для развития ОК-15 в профессиональном образовании необходимо использовать комплексные физкультурные занятия, сочетающие статические и динамические упражнения. Велика роль спортивных соревнований. Именно они формируют и закрепляют агонистические качества – волю к победе, самоотверженность, решимость во что бы то ни стало добиваться положительного результата в деятельности, стремление к лидерству в сочетании с умением работать в коллективе, аккуратность, деловитость, организованность, инициативность и предприимчивость, которые относятся к личностному компоненту конкурентной работоспособности.

Таким образом, нам удалось установить, что практически все общекультурные компетенции активно влияют на формирование конкурентной работоспособности. Все указанные факторы интегрируются в педагогическом смысле понятия «конкурентная работоспособность» как особой метакомпетенции, которую предстоит сформировать практически у каждого будущего работника. Для того чтобы определить критерии оценки качества сформированной этой метакомпетенции, т. е. уровня обученности, воспитанности и развитости, стоит обратиться к понятию «качество знаний», имея, естественно, в виду, что только знаниями компетенции не ограничиваются. Необходимо сформированность интеллектуальных умений критического мышления. Именно они оказывают определяющее воздействие на характеристики, которые следует рассматривать в качестве критериев оценки качества полученных знаний: полноту, глубину, систематичность, системность, оперативность, гибкость, конкретность, обобщенность и др.

Библиографический список

1. Бакыт М. Т. Когнитивно-коммуникативная методика изучения иностранных языков // Орга-

низация образовательного процесса в контексте развития когнитивных возможностей обучающихся: материалы всерос. (с междунар. участием) заоч. науч.-практ. конф. Чебоксары, Чебоксары, 2011. – С. 256–258.

2. Головкин А. В. Влияние когнитивного компонента на конкурентную работоспособность // Организация образовательного процесса в контексте развития когнитивных возможностей обучающихся: материалы Всерос. (с междунар. участием) заоч. науч.-практ. конф. Чебоксары, Чебоксары. 2011. – С. 89–91.

3. Грошев И. Л. Нравственно-психологические проблемы управления коллективом. – Тюмень. – Тюменский государственный нефтегазовый университет, 2005. – 142 с.

4. Днепров С. А., Валиев Р. А. Факторный анализ отношения студентов педагогических вузов к догоняющему, синхронному и опережающему образованию // Образование и наука. – 2009. – № 9. – С. 124–138.

5. Днепров С. А., Головкин А. В. Сущность и структура конкурентной работоспособности // Образование и саморазвитие. – №6 (28). – 2011. – С. 30–38.

Колесникова Наталия Ивановна

Доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка Новосибирского государственного технического университета, nkolesnikova@mail.ru, Новосибирск

ЖАНРОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК КЛЮЧЕВОЕ ЗВЕНО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность формирования жанровой компетенции будущих выпускников нефилологических вузов в условиях ФГОС-3, рассматривается когнитивный аспект предлагаемой методики.

Ключевые слова: Научные жанры, текстовые и жанровые модели, социокультурный и индивидуальный когнитивный тип, адресная активизация индивидуального когнитивного типа.

Kolesnikova Nataliya Ivanovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Russian language department of Novosibirsk State Technical University, nkolesnikova@mail.ru, Novosibirsk

THE GENRE COMPETENCE AS A KEY COMPONENT OF THE PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

Abstract. The article proves the topicality of forming genre competence of future graduates-non-philologists in accordance with the Federal State Educational Standard of the Third Generation (FSES-3). The cognitive aspect of the suggested method is considered.

Keywords: scientific genres, text models and genre models, sociocultural and individual cognitive type, target-focused individual cognitive type activation.

Новые социальные запросы, связанные с развитием науки и техники, современных технологий, предъявляют и новые требования к качеству подготовки выпускников вузов: понимание роли и места образования в современной цивилизации и культуре, готовность обучаться и повышать квалификацию на протяжении всей жизни, способность к эффективному сотрудничеству в поликультурном профессиональном сообществе и др.

Достижение этих целей подразумевает рассмотрение специалиста как развитой языковой личности. Действительно, согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения, в основу которого положен компетентностный подход, у всех выпускников вузов, получивших квалификацию (степень) «бакалавр», должна быть сформирована компетенция в области родного языка. Бакалавры различных специальностей должны продемонстрировать такие общекультурные компетенции, как, например:

– способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь на русском языке;

– способность к письменной и устной коммуникации на родном языке и др.

– свободное владение литературной и деловой письменной и устной речью на русском языке, навыками публичной и научной речи; умение анализировать логику рассуждений и высказываний, создавать и редактировать тексты профессионального назначения.

Логично также считать, что компетенции не должны быть отделены от содержания образования, однако в ФГОС-3 наблюдается противоречие: компетенция в области родного (русского) языка заявлена, а дисциплина, формирующая эту компетенцию – «Русский язык и культура речи», изъята.

Кто и как будет её формировать? Эту функцию нередко готовы взять на себя специалисты выпускающих кафедр, однако поскольку и личность, и общество, и про-

фессиональное сообщество, и государство заинтересованы в качестве образовательного процесса, наша задача – сохранить лингвистическое образование в университетах как обязательную составляющую профессиональной коммуникативной компетенции будущего специалиста. Эта компетенция является многокомпонентной и интегрирует предметную, формируемую преподавателями специальных дисциплин, и жанровую компетенцию. Последняя, как ключевое звено профессиональной коммуникативной компетенции, опирается на текстовую, стилистическую, языковую / речевую и социокультурную компетенции [3] и дополняется риторической компетенцией, о формировании которой можно говорить только после сформированности у обучающихся жанровой компетенции.

Профессиональная коммуникативная компетенция выпускника вуза формируется с обязательным учетом научной сферы общения, с которой человек связан в системе непрерывного образования на довузовском, вузовском и послевузовском этапах обучения, при получении любой специальности, смене профессии, повышении квалификации.

Выпускники вузов должны владеть письменными и устными жанрами научной информации: уметь пользоваться реферативными, периодическими и справочно-информационными изданиями по профилю работы, систематизировать и обобщать информацию, составлять описание экспериментов, готовить справки, обзоры и отчеты по вопросам профессиональной деятельности, редактировать, реферировать, рецензировать тексты, иметь навыки участия в научной дискуссии, опыт написания исследовательских работ и др.

Овладение учебно-научными и собственно научными жанрами может выступать базисом, фундаментом, позволяющим языковой личности свободно ориентироваться в информационном потоке, уверенно чувствовать себя в условиях учебного процесса на любом этапе обучения в системе единого и мультилингвального образовательного пространства, получать необходимую информацию из различных источников, успешно заниматься самообразованием, развивать творческие способности.

Речевой жанр, как относительно устойчивый тематический, композиционный и стилистический тип высказывания (текста), не может быть исследован без учета специфики текстовой деятельности. Научная коммуникация осуществляется через научный текст определенного жанра, предмет речи соотносится с научной деятельностью ее участников, их научными знаниями, научными пресуппозициями, обеспечивающими адекватное восприятие, понимание и порождение научного текста.

В методике обучения продуцированию научных жанров обучающимся, на наш взгляд, гораздо более важно понимать «...то, из каких единиц складывается процесс, чем то, на какие элементы мы можем разложить продукт. Реальная системность языка – это не внутренняя планировка того склада, где хранятся единицы языка, а взаимосвязь и организация этих единиц в их, так сказать, рабочем состоянии, в той деятельности, ради которой они только и существуют» [4, с. 32].

Для овладения каким-либо жанром учащимся необходимо овладеть его типологической моделью, выступающей в качестве источника информации о новом жанре, позволяющей заранее представить его в полном объеме и прогнозировать его существенные особенности уже на этапе подготовки (например, модель реферата / доклада, курсовой работы).

Для обучения текстовой / жанровой деятельности важна такая особенность естественного интеллекта как его расчлененность по «предметным областям» [1], которую мы понимаем в широком и узком смысле: как область научных текстов, соотносимых со специальностью обучающихся и как существующую в ее рамках какую-либо тематически ограниченную область.

Для методики формирования жанровой компетенции студентов и магистрантов важно констатировать, что психолингвистическую природу жанровой коммуникации связывают с понятием фрейма. Согласно современным когнитивным исследованиям, базирующимся на теории речевых жанров М. М. Бахтина, «жанры речи присутствуют в сознании языковой личности в виде фреймов, влияющих на процесс разворачивания мысли в слово». Уже «на стадии внутрен-

него планирования» используется соответствующая конкретной ситуации общения модель порождения речи, диктуемая жанровым фреймом. В ходе социального становления «языковая личность «врастает» в систему жанровых норм», которая, в свою очередь, ««врастает» в сознание говорящего индивида» и определяет уровень его коммуникативной компетенции [5, с. 112].

Структуре фрейма аналогичен разработанный А. Г. Барановым когнитивный тип – *ментально-лингвистическая модель (фрейм) – социокультурная база данных, декларативных и частично процедурных*, для порождения и понимания массива текстов определенной предметной области. Сюда входят тематические макроструктуры, композиционные схемы текстов и «батарей» языковых выражений «в их жанрово-стилистической спецификации». Именно жанр относится к «базовому когнитивному уровню, где протекают все основные ментальные процессы текстовой деятельности» [1].

В нашем представлении когнитивный тип имеет следующие характеристики:

1) Принадлежит к предметной области научных текстов, ограниченной специальностью обучающихся;

2) Включает в себя композиционные схемы научных текстов разных жанров;

3) Включает набор языковых выражений, соотношенных в подсознании субъекта с научной сферой общения и подязыком специальности;

4) Дополняется *процедурными* знаниями о текстовой деятельности интерперсонального вида (особенности выстраивания метатекста, средства воздействия на адресата, учет основных черт научного стиля, текстовых категорий, способов изложения и пр.);

Такая модель когнитивного типа коррелирует с дефиницией речевых жанров как *относительно устойчивых, тематических, композиционных и стилистических типов высказываний* [2, с. 249, 260] дополненной *процедурными* знаниями – *речевым замыслом и речевой волей говорящего*.

Знание как важнейшая личностнообразующая категория состоит, как известно, из знания коллективного (социокультурного) и знания индивидуального. Для целей обучения принципиально важно наряду с социокультурным когнитивным типом выделить

также индивидуальный когнитивный тип, существующий в сознании отдельного субъекта общения, обусловленный его собственными коммуникативно-познавательными потребностями и эволюционирующий в процессе приобретения социального и текстового опыта. Эти два модуса когнитивного типа, согласно А. Г. Баранову, соотносятся как часть и целое, что созвучно выводу о том, что каждая языковая личность обладает некоторым набором знаний и представлений, носящих коллективный и индивидуальный характер.

Полнота индивидуального когнитивного типа по отношению к социокультурному когнитивному типу обусловлена:

– уровнем развития языковой личности вообще;

– компетенцией языковой личности в данной предметной области в частности.

Однако в среднем индивидуальный когнитивный тип составляет не более 20% от когнитивного типа социокультурного. Опираясь на неоднократно высказанное психологами утверждение, что процесс становления человека как профессионала непосредственно связан с развитием его как личности и предполагает появление у него либо новых качеств и свойств, либо *развитие имеющихся задатков*, для уменьшения разности между индивидуальными когнитивными типами субъектов и когнитивным типом социокультурным в научной сфере общения мы ввели понятие «адресная активизация индивидуального когнитивного типа», под которой понимаем использование индивидуального когнитивного типа в процессе текстовой деятельности декларативных и процедурных данных, упорядоченных в соответствии с моделями простых и сложных жанров.

Для адресной активизации индивидуального когнитивного типа сформулируем следующие цели:

1) Сформировать предметные знания – представление об информации, содержащейся в массиве научных и учебно-научных текстов какой-либо специальности (задача индивида и преподавателей спецдисциплин). *Предметная и социокультурная компетенция*.

2) Сформировать представление о структурно-композиционных особенностях, схемах / моделях научных текстов разных жанров. Способность / готовность к использованию структурно-композиционных

схем / моделей научных текстов. *Социокультурная, текстовая и жанровая* компетенция.

3) Овладеть характерными для научного стиля / подъязыка специальности «батарейми языковых выражений» в их предметной и «жанрово-стилистической спецификации». *Социокультурная, языковая, стилистическая, текстовая, жанровая и предметная* компетенция.

4) Сформировать способность / готовность использовать освоенные знания о научном стиле, языке науки, способах изложения, категориальных особенностях научного текста, метаязыке и пр., при построении и понимании текстов разных жанров. *Коммуникативная* компетенция, включающая *социокультурную, языковую, стилистическую, текстовую, жанровую и предметную* компетенции.

Целенаправленная работа по активизации индивидуального когниотипа студентов

и магистрантов обеспечивает оптимальный уровень сформированности названных компетенций.

Библиографический список

1. Баранов А. Г. Когнитивные механизмы текстовой деятельности. – // Вестн. Пятигор. гос. лингвист. ун-та, – 1999. – № 2. – С. 39–37.
2. Бахтин М. М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. – СПб: Азбука, – 2000. – 336 с.
3. Колесникова Н. И. Формирование жанровой компетенции студентов и магистрантов в профессиональной сфере общения // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №7. – С. 57–65.
4. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Изд. 2-е, стереотип. – М.: Едиториал УРСС, – 2004. – 312 с.
5. Седов К. Ф. Жанр и коммуникативная компетенция // Хорошая речь. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, – 2001. – С. 107–117.

Лымарев Виталий Николаевич

Адъюнкт Пермского военного института внутренних войск МВД России, vitaliy_1981_03@mail.ru, Пермь

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В работе рассматриваются и обосновываются общие принципы построения педагогической теории компетентности, реализующие идею развития субъектов учения в соответствии с их индивидуальными особенностями и субъектным опытом. Обосновывается структура и функции компетентности личностно-ориентированной модели субъекта учебной деятельности и необходимость ее целостности.

Ключевые слова: компетентность, результат обучения, функции компетенции.

Lymarev Vitaliy Nikolayevich

Military post-graduate student of the Perm Military Institute for the Interior Army Home Affairs Department, vitaliy_1981_03@mail.ru, Perm

FORMING COMPETENCE IN A SUBJECT OF TEACHING AND LEARNING PROCESS

Abstract. The article deals with general principles of forming competence pedagogical theory. The established principles bring about the idea of training subjects in accordance with their individuality and subjective experience. The paper discusses competence structure and functions of a learner centered model of teaching and learning process, as well as the necessity of its integrity.

Keywords: competence, result of teaching and learning process, competence functions.

Проблема совершенствования подготовки специалистов высшей школой обусловлена экономическими и социально-культурными изменениями в российском обществе. Эти перемены предъявляют новые требования к качеству подготовки выпускников высшего профессионального образования. На первое место выходит такая качественная характеристика результата обучения в вузе, как актуальность приобретенных знаний и навыков.

В определении целей и задач образования приоритетна ориентация на формирование личности, готовой к действию, владеющей знаниями и умеющей применять их на практике. Наиболее перспективными в решении обозначенных целей представляются личностно-ориентированные технологии, реализующие идею развития субъектов учения в соответствии с их индивидуальными особенностями и субъектным опытом.

В последние годы появляется все больше публикаций, авторы которых обращаются к проблемам интеллектуального воспитания; растет интерес к психологическим ресур-

сам людей, «лежащим в основе всех других ресурсных составляющих человеческой цивилизации» [1]. Для описания этих ресурсов необходимы новые понятия, одним из которых является понятие *компетентности*. К проблеме интеллектуальной компетентности обращались западные психологи Р. Глезер, М. Чи, Дж. Кэмпбелл. По их мнению, компетентность выступает в качестве критерия развития индивидуального интеллекта и характеризуется особенностями знаний субъекта.

Английский психолог Дж. Равен определяет компетентность как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. Природа компетентности, по его мнению, такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека.

Среди отечественных психологов и педагогов, занимающихся этой проблемой, можно выделить М. А. Холодную, которая под компетентностью понимает «особый вид организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности» [3].

С. Е. Шишов и В. А. Кальнева рассматривают понятие компетенции в контексте проблемы качества образования. На их взгляд, компетенцию можно рассматривать «как возможность установления связи между знанием и ситуацией, или в более широком смысле, как способность найти, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для проблемы» [4]. С их точки зрения быть компетентным означает умение мобилизовать в данной ситуации полученные знание и опыт.

Компетенция, по определению Л. М. и С. М. Спенсоров [2], – это «базовое качество индивидуума, определяющее наилучшее выполнение им некоторых работ или действий в определенных ситуациях». Под базовым качеством понимается, что компетенция является устойчивой способностью человека и предопределяет его поведение при разрешении возникающих проблем путем эффективной практической актуализации накопленных знаний, профессиональных умений и навыков.

Таким образом, компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственности), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать.

Актуальность и недостаточная изученность этой проблемы требует всестороннего исследования процесса построения компетентности, которые необходимо научиться формулировать для обозначения достижений образовательного процесса. При этом педагогическое содержание этого понятия целесообразно раскрывать при анализе связей: функции → содержание (подсистемы) → свойства → средства формирования. В результате выявлена следующая структура компетентности индивида.

1. *Первая функция компетентности – адаптация* – способность субъекта приспособ-

ляться к различным условиям внешней среды. Функция адаптации реализуется в *системе психических качеств* индивида (эмоций, чувств, памяти, внимания, воображения и т.д.). Свойства психических качеств человека образуют единую систему и проявляются как свойства его психического склада: темперамент, характер, психические способности, интеллектуальные способности и т.д. Средством формирования названных структур является воспитательная работа. Психические качества складываются и развиваются, в первую очередь, под воздействием социальной среды. На их развитие в процессе обучения есть две противоположных точки зрения психологов: натуралистическая (способности являются врожденными и мало поддаются изменению в учебном процессе) и социальная (врожденные качества несущественны, все они имеют прижизненное происхождение; все зависит от педагога, «нет плохих учеников, есть плохие учителя»).

2. *Вторая функция компетентности – антиципация* (способность действовать с упреждением). Антиципация – это способность в той или иной форме предвосхищать события. С ней связаны функции прогнозирования и рефлексии. *Прогнозирование* – процесс разработки прогнозов о состоянии какого-либо явления в будущем. *Рефлексия* есть анализ самим человеком внутреннего плана своих действий, направленность его сознания на осмысление его собственных познавательных действий; она является источником нового знания.

Названные функции компетентности отражаются в системе интеллектуальных качеств личности таких, как: *любопытность, критичность, креативность, дисциплинированность ума, самоконтроль, диалогичность*.

3. *Третья группа функций компетентности – гносеологические* – функции, направленные на адекватное восприятие, осмысление природных и социальных процессов действительного мира: отражение, познание, моделирование мира.

Исследованиями в области педагогики установлено, что обучающиеся гораздо труднее выделяют общие признаки предметов и явлений, нежели их различия. Результатом осмысления является *понимание* изучаемого

материала и образование понятий как формы научного знания, в которой раскрывается сущность познаваемых предметов и явлений и которая выражается в виде законов, правил, выводов и других теоретических обобщений.

Названные функции компетентности определяют ее первую структуру (подсистему) – систему знаний.

Говоря о сущности знания, следует иметь в виду, что, с одной стороны, оно обозначает результат научного познания, а с другой – выступает как предмет усвоения. В результате учебного познания, обучающиеся должны овладеть изучаемыми предметами. Но овладение – это не открытие новых теоретических идей, а познание того, что уже есть в науке, что нужно понять, сохранить в памяти, уметь воспроизводить и применять на практике. Система знаний компетентного человека характеризуется следующими *качествами*: адекватность отражения; понимание мира; предсказание; широта, определяемая множеством разных знаний о разном; глубина (содержательность, уровень постижения истины); системность, включающая полноту, целостность знания; обобщенность и категориальность знания; диалектичность. Эти качества знания формируются в процессе *образования*. Под образованием понимается результат обучения, т.е. совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил практической подготовки.

4. *Четвертая группа функций компетентности – регулирование деятельности: целеполагание, планирование, программирование, проектирование, выбор методов деятельности, управление.*

Цель, целеполагание – это интегральное, системное, личностное образование, характеризующее человека в целом и выступающее в роли определенной детерминанты деятельности человека, важнейшей составляющей которой является планирование. Именно после планирования и начинается основная работа, в результате которой может меняться глубина понимания проблем, представления о способах их решения и, как следствие, видение промежуточных и конечных целей. Реализация целей достигается в результате совершаемых челове-

ком действий. Чтобы любое действие было адекватно предмету, средствам и условиям, в которых оно осуществляется, необходимо их отражение в голове человека; при этом возникающее отражение выступает в роли регулятора действия.

Рассмотренные функции компетентности реализуются опытом (системой умений и навыков) индивида.

Система умений и навыков определяет следующие качества: умение мыслить эмпирически, теоретически, логически, алгоритмически, образно, комбинаторно, интуитивно, пространственно, геометрически, креативно, диалектически; средством формирования их является опыт. Опыт в широком смысле есть единство знаний и умений; соотносится с категорией практики как результат деятельности людей.

5. *Пятая функция компетентности – саморегулирование*, представляет один из уровней регуляции активности и является информационным процессом, носителями которого выступают различные психические формы отражения действительности. Общие закономерности функции саморегуляции реализуются в индивидуальной форме, которая зависит от конкретных условий, а также от личных качеств субъекта и его привычек в организации своих действий, что формируется в процессе воспитания. Эта функция реализуется системой нравственных качеств личности.

6. *Шестая функция компетентности – аксиологическая (оценочная)*, позволяющая соотносить отраженную реальность с взглядами, представлениями, убеждениями, идеалами личности и определяющая систему ценностей – систему нравственных и других социальных норм, принципов, идеалов, установок, их функционирование в конкретных исторических условиях. В структуре компетентности эта *функция формирует систему ценностей субъекта*, которая характеризует цельность личности, верность идеалам, настойчивость в достижении поставленных перед собой целей.

Средством формирования аксиологической системы личности выступают система знаний человека и, главным образом, его жизненный опыт, социальная практика. В смысле педагогических воздействий формирование ценностей человека происходит

в процессе развития его мировоззрения, поэтому вся система воспитательной работы, нацеленная на формирование научного мировоззрения обучающихся, работает и на создание их ценностных ориентаций.

7. *Седьмая функция компетентности – интеграционная* – реализуется в системе мировоззренческих взглядов, представлений и убеждений. Это главная функция компетентности, которая интегрирует в себе все рассмотренные выше функции и включает: результативность деятельности, самосознание, самовоспитание, саморазвитие, самообразование, саморегуляцию. Она определяет содержание компетентности в целом и характеризуется всеми структурами ее подсистем: системой знаний человека; системой ценностей; системой интеллектуальных качеств; системой умений и навыков; системой нравственных качеств; системой мировоззренческих взглядов, убеждений, идеалов.

Особую роль в формировании научного мировоззрения играют учебные заведения, где в содержании образования и воспитания заложена система знаний и идей, отражающая вопросы развития природы, общества, человеческого сознания. Важнейшей предпосылкой формирования научного мировоззрения является глубокое и прочное овладение знаниями: чем осмысленнее и прочнее знания, тем обстоятельнее обучаемый анализирует факты, глубже проникает его мысль в сущность научных понятий, законов, идей.

В заключение вновь остановимся на ключевом понятии компетентности – результа-

тах обучения. Результаты обучения связаны с ожиданиями самого обучаемого, что он будет знать и понимать, уметь делать и кем научиться быть в конце обучения. Результаты обучения – язык «потребителей» образования – государства, общества и личности.

Таким образом, под компетентностью мы понимаем все составляющие компетентности в целом, влияющие на достижение результата обучения. Ее структура определяется теми функциями, которые мы рассмотрели выше. Основным элементом компетентности человека выступает его система знаний. Названные элементы компетентности личности формируются во всей системе образования.

Из анализа результатов исследований напрашивается вывод о необходимости субъектного подхода к обучению; о выстраивании системы работы, нацеленной на формирование компетентной личности; о разработках и использовании новых технологий обучения, способствующих росту компетентности обучающихся.

Библиографический список

1. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблема, заблуждения, перспектива. – М.: Когито – центр, 1999. – 396 с.
2. Спенсор Л. М. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы. – М.: Нир-ро, 2005. – 384 с.
3. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М.: Барс, 1997. – 272 с.
4. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Пед. общество России, 1999. – 320 с.

Бычик Светлана Алексеевна

Зам. начальника УМУ Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, s_bychik@mail.ru, Магнитогорск

Деревицкая Анна Владимировна

Преподаватель Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, nura-nusina@rambler.ru, Магнитогорск

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ КОЛЛЕДЖА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются различные научные подходы к проблеме развития педагогической компетентности, ее виды, компоненты, характеристики, показана актуальность изучения этого феномена. Описаны содержательные аспекты профессиональной компетентности и уровни профессионального роста педагога. Показана структура профессионально-педагогической компетентности и компетентностная модель педагога колледжа.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, уровень компетенции, компетентностная модель педагога колледжа.

Bychik Svetlana Alekseevna

Deputy chief of UMU of the Magnitogorsk State Technical University n.a. G.I. Nosov, s_bychik@mail.ru, Magnitogorsk.

Derevitskaya Anna Vladimirovna,

Lecturer of the Magnitogorsk State Technical University n.a. G.I. Nosov, nuranusina@rambler.ru, Magnitogorsk.

RAISING OF COLLEGE TEACHER PROFESSIONAL COMPETENCE IN A SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Abstract. The article presents different scientific approaches to a problem of teacher competence development, its kinds, components, characteristics; the relevance of studying this phenomenon is also shown. The substantive aspects of professional competence and the levels of teacher professional development are described in detail in this article. The article also gives structure of professional-pedagogical competence and competence model of college teacher.

Keywords: competence, professional competence, level of competence, competence model of college teacher.

В условиях активной реализации идей Болонского соглашения о создании в Европе единого образовательного пространства, об унификации требований к учебному процессу и всем его участникам, об универсализации многоуровневого образования и о повышении качеств образовательных услуг предъявляются новые, повышенные требования к специалистам в области обучения, воспитания и развития (Э. Ф. Зеер, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, И. П. Кузьмин, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, Д. Равен,

В. А. Сластенин, А. М. Столяренко, В. Я. Силенко и др.).

Готовность педагога оказывать качественные образовательные услуги как оптимально реализуемый и восполняемый потенциал его личности становится сегодня важнейшей сферой научных интересов. В условиях диверсификации образования и индивидуализации познавательных запросов учащихся стремительно возрастают требования, предъявляемые к организации, как основного, так и начального и среднего профессионального образования (С. Я. Батышев,

Г. Н. Жуков, И. П. Кузьмин, Н. В. Кузьмина, А. М. Новиков, М. И. Станкин, М. Н. Скаткин, О. Н. Шахматова и др.).

Сфера начального и среднего профессионального образования выступает сегодня одной из ведущих форм удовлетворения индивидуальных профессионально-образовательных потребностей значительной части современной молодежи. Изучение ее специфики показывает, что профессионализм педагога профессиональной школы представляет собой особое явление, непереносимое механически из области традиционных образовательных услуг в сферу профессиональной подготовки молодых специалистов для современного рынка труда. Существуют разногласия в квалификационных требованиях к деятельности и личности педагога профессиональной школы.

О профессионально-педагогической компетентности специалиста как педагогической проблеме исследователи заговорили лишь в последние десятилетия. На различных этапах развития общества и науки ученые изучали личность педагога, ее профессионально значимые качества, способности и умения, определяли сущность различных видов педагогической деятельности и т.д. На каждом историческом этапе развития общества выдвигался ряд требований, определявших назначение и функции педагога как личности и профессионала. См. подроб: Э. Ф. Зеер, А. И. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, М. И. Станкин, Т. И. Шамова и др. Важной вехой в осознании проблемы формирования компетентного специалиста в области образования стали исследования отечественных ученых 1980–1990-х годов. Анализ психолого-педагогических исследований позволил выделить различные подходы к понятию «профессиональная компетентность».

Так, например, В. Г. Рындак различает предметную, психолого-педагогическую и методическую компетентность педагога, которые в совокупности образуют так называемую функциональную компетентность [9, с. 95]. А. К. Маркова, исследуя психолого-педагогическую компетентность как интегральную характеристику, подчеркивает большую значимость психологических качеств личности педагога [7, с. 119].

Н. В. Кузьмина расширяет этот перечень и в качестве отдельных видов педагогиче-

ской компетентности и выделяет следующие [6, с. 90]:

- специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся;
- социально-психологическая компетентность в области процессов общения;
- дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых;
- аутопсихологическая компетентность или рефлексия педагогической деятельности в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

Как видим, исследуя педагогическую компетентность, одни ученые отдают предпочтение общим и специальным знаниям педагога; другие – усвоению профессиональных умений; третьи – дополняют необходимые знания и умения определенными психологическими качествами, четвертые подчеркивают в содержании профессиональной компетентности педагога личностные качества.

Проектирование процесса формирования компетентности как качества личности педагога стало научно обоснованным благодаря исследованиям В. П. Беспалько, И. С. Дмитрик, М. В. Кларин Е. М. Машбиц, В. М. Монахова, В. В. Серикова, Ф. Янушкевич и др. По мнению А. Г. Гостева, компетентность – категория оценочная, она характеризует человека, имея в виду уровень развития его способности высказывать квалифицированные суждения, принимать адекватные и ответственные решения, приводящие к рациональному достижению поставленных целей [3]. Иную трактовку понятия «компетентность» дает Н. Д. Хмель. Он считает, что компетентность одним словом выражает значение традиционной триады «знания, умения, навыки» и служит связующим звеном между ее компонентами [14].

Несомненный интерес вызывает точка зрения отечественных ученых (И. А. Зимняя, Г. В. Селевко, В. А. Сластенин и др.). Которые трактуют «компетентность» как феномен, основанный на знании, интеллектуально и личностно обусловленном опыте, единстве теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности.

С точки зрения Э. Ф. Зеера, компетентность предполагает не столько наличие у специалиста объема знаний и опыта, сколько способность актуализировать накопленные знания и умения в жизненный момент и использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций. В данном случае важна готовность и способность применения этих знаний в зависимости от ситуации [4].

В исследовании Н. С. Розова проблема профессиональной компетентности специалиста рассматривалась как совокупность трех аспектов [8, с. 81–89]:

1) смыслового – включающего адекватность осмысления ситуации в общем культурном контексте, т.е. в контексте имеющихся культурных образцов понимания, отношения, оценки;

2) проблемно-практического – обеспечивающего распознавание ситуации, адекватную постановку и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной обстановке;

3) коммуникативного – концентрирующего внимание на адекватном общении в ситуациях культурного контекста и по поводу таких ситуаций с учетом соответствующих культурных образцов общения и взаимодействия.

В последние годы проблема компетентности приобретает новое звучание. Многие ученые говорят о профессиональной компетентности, как показателе соответствия специалиста требованиям профессионального труда (А. С. Белкин, С. М. Годник, Л. М. Митина, В. Я. Синенко, Л. В. Субботина и др.).

Л. М. Митина, Н. Н. Палтышев, Е. И. Рогов, В. А. Сластенин и др. считают, что педагогическая профессия является преобразующей и управляющей. А для того, чтобы управлять развитием личности, нужно быть компетентным. Поэтому понятие профессиональной компетентности педагога они определяют как единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, как одну из характеристик его профессионализма.

Л. В. Субботина считает, что профессионалом можно считать педагога, который личностно расположен и предан педагогической профессии; успешно решает задачи обучения и воспитания, используя

современные технологии; осваивает нормы, эталоны профессии, достигает мастерства в ней, осознанно развивая свою индивидуальность средствами профессии, вместе с тем осознает перспективу, зону своего ближайшего развития; социально активен в обществе, решая проблемы внутри профессии и связанные с ней и т.д. Иными словами, педагог-профессионал высокого класса – это специалист, овладевший высоким уровнем педагогического мастерства, сознательно развивающий свой индивидуальный творческий вклад в дело обучения и воспитания, стимулирующий в обществе интерес к учительской профессии [13].

Н. В. Кузьмина рассматривает профессиональную компетентность педагога как его осведомленность и авторитетность, рассчитанные в первую очередь на продуктивное формирование личности другого человека [6]. Близкой по значению дефиницией к понятию «профессиональная компетентность педагога» является определение А. К. Марковой, в котором отмечается, что профессионально компетентным является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, в котором реализуется личность учителя. Автор уточняет определение профессиональной компетентности, как «психического состояния, позволяющего действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда человека» [7, с. 113]. Понятие «компетентность» автор связывает с формированием личности и обретением такого состояния, которое позволяет ему продуктивно действовать при выполнении трудовых функций и достигать ощутимых результатов.

С. М. Годник под профессиональной компетентностью подразумевают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способов выполнения профессиональной деятельности. При этом подчеркивает, что профессиональная компетентность специалиста определяется не только приобретенными в процессе образования научными знаниями, но и ценностными ориентациями, мотивами деятельности, пониманием себя в мире и мира вокруг, стилем взаимоотноше-

ния с людьми, общей культурой, способностью к развитию творческого потенциала [2].

В словаре под редакцией Г. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров отмечается, что «профессиональная компетентность учителя» – владение необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания; совокупность знаний, опыта, умений гибкого владения педагогической технологией, нахождения оптимальных средств воздействия на ученика с учетом его потребностей и интересов, прав и свободного выбора способов деятельности и поведения [5, с. 302].

В. Я. Синенко формулирует понятие профессионально-педагогической компетентности и трактует ее как круг вопросов, в которых педагог обладает опытом, познаниями [12]. При этом автор делает акцент на компетентность, в компонентный состав которой входит объем компетенций в сфере профессионально-педагогической деятельности. Таким образом, ученый рассматривает компетентность как системное понятие, а компетенцию как ее составляющую.

На основе анализа научно-педагогической литературы мы рассматриваем понятие «профессиональная компетентность» как: совокупность знаний, умений и навыков, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения профессиональных задач; комбинацию личностных качеств и свойств, необходимых для выполнения профессиональных функций; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий и др.

Разнообразие трактовок понятия «профессиональная компетентность» обусловлено различием научных подходов: личностно-деятельностного, системно-структурного, знаниевого, культурологического и др. к решаемым исследователями научным проблемам.

Таким образом, исследование показало, что профессионально-педагогическая компетентность – это интегративное свойство личности, обладающей комплексом профес-

сионально значимых для педагога качеств, имеющей высокий уровень научно-теоретической и практической подготовленности к творческой педагогической деятельности и эффективному взаимодействию с учащимися в педагогическом процессе на основе использования современных технологий для достижения высоких результатов.

Опираясь на структурный анализ понятия профессионально-педагогической компетентности, мы выделяем в качестве ее основных компонентов мотивационно-ценностный, когнитивный, прогностический, операционно-деятельностный, коммуникативный, индивидуально-творческий и рефлексивно-оценочный (таблица).

Профессиональная компетентность включает в себя две стороны – знание науки или наук, которые лежат в основе определенной профессии; умения и навыки использования данных знаний на практике и при обучении студентов.

Профессиональная компетентность интегрирует в себя следующие аспекты:

- когнитивный (научные, предметные знания);
- операционно-технологический (способы деятельности, умения принимать решения);
- аксиологический (опыт эмоционально-личностного отношения к природе, обществу, человеку).

Как показали наши наблюдения, анкетирование студентов и преподавателей, дополнительными составляющими профессиональной компетентности на современном этапе могут быть:

- соотнесение своей деятельности с наработками на уровне мировой педагогической культуры, отечественной педагогики;
- способность продуктивно взаимодействовать с инновационным опытом коллег, обобщать свой опыт;
- креативность как способ бытия в профессии.

Готовность педагога к профессиональной деятельности в современных условиях предполагает обладание предметной, педагогической и социальной компетенциями. На этой основе можно показать разработанную нами компетентностную модель современного педагога, представленная на рисунке.

Основанием модели является социальная компетентность педагога, которая служит

Структура профессионально-педагогической компетентности

Компоненты	Содержание
Мотивационно-ценностный	Наличие мотивов, целей, потребностей в профессиональном обучении, формирование интереса к профессионально-педагогической деятельности. Осознание значимости формирования соответствующих знаний, умений и профессионально-важных качеств, педагогических ценностей, конструирование педагогического процесса, принятие и осмысление инновационных компонентов профессиональной деятельности
Когнитивный	Наличие совокупности научно-теоретических знаний о профессиональной деятельности, знание педагогической технологии, ее сущности и структурных компонентов, технологии решения учебно-педагогических задач, требований к конструированию и проектированию педагогических технологий и инновационных процессов, потребность в их совершенствовании
Прогностический	Умение четко формулировать педагогические цели и задачи, мысленно конструировать образовательно-воспитательную практику, определить способы достижения педагогической цели, предвидеть и прогнозировать развитие педагогического процесса и результаты деятельности
Операционно-деятельностный	Владение технологией педагогической деятельности как системой инвариантных педагогических умений по решению учебно-педагогических задач, умение конструировать и проектировать учебно-воспитательный процесс, содержание образования, осуществлять выбор путей, способов и средств собственной профессиональной деятельности с учетом особенностей образовательного процесса, а также систему и последовательность действий учащихся с учетом их возрастных возможностей и индивидуальных особенностей
Коммуникативный	Умение устанавливать межличностные связи, организовывать целесообразные взаимоотношения в коллективе, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных ситуациях, четко и ясно излагать мысли, убеждать, аргументировать, передавать рациональную и эмоциональную информацию, организовывать и поддерживать диалог, пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации
Индивидуально-творческий	Наличие знаний и умений по основам инновационной педагогики, ее базовым понятиям, по методологии педагогического исследования, умение реализовывать творческое мышление, осуществлять индивидуально-творческий стиль деятельности, креативность, инициативность, способность к импровизации, предвидению, критическому и инновационному рефлексированию и прогнозированию результатов своей деятельности и отношений, творческому воображению
Рефлексивно-оценочный	Умение сознательно контролировать и оценивать результаты педагогической деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений, осуществлять анализ и рефлексию, определять уровень развития самооценки и степени освоения педагогической деятельности, готовности к ней и собственным учебно-педагогическим действиям

основой для предметной и педагогической компетентностей.

Верхняя граница предметной компетентности современного педагога определяется нормативно-правовыми документами по данному предмету. В процессе поиска нестандартных задач происходит профессиональный рост педагога и формирование научно-исследовательской компетенции; что ведет к переходу на творческий уровень, компетенции.

Одним из факторов, определяющих качество образования, является предметная компетентность педагога. Она включает в себя следующие составляющие.

1. Когнитивная составляющая:

- знание дисциплины;
- знание смежных наук;
- знание и обеспечение реализации содержания и структуры федерального базисного учебного плана;
- знание учебных планов и программы по

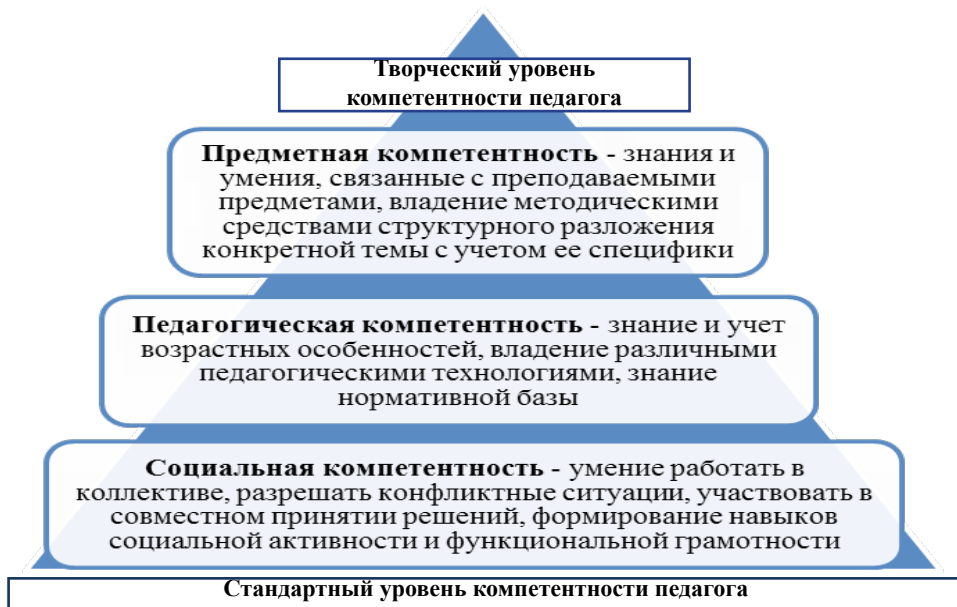


Рис. Компетентностная модель педагога колледжа

дисциплине;

- знание требований ГИА по данной дисциплине.

2. *Операционно-технологическая:*

- умение извлекать информацию и отбрасывать её по преподаваемой дисциплине;
- самостоятельная работа по накоплению научных материалов, проблем, решений;
- постоянная работа с периодикой;
- умение адаптировать научное знание для достижения учебных целей.

3. *Аксиологическая составляющая:*

- глубокое понимание и умение использовать на практике основные ценности, понятия, нормы, достоинства, решения.

При этом компетентность всегда личностно окрашена качествами конкретного человека, то есть, компетентность – это некая личностная характеристика, уже состоявшееся личностное качество и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере. Компетентность является следствием обучения, поскольку относится к личности, и формируется в процессе выполнения определенного комплекса действий.

Если профессиональную педагогическую деятельность рассматривать как решение определенных задач, то такой подход предполагает развитие следующих ключевых компетенций: распознавание практических проблем; их формулировка; перевод про-

блемы в форму задачи; соотношение с контекстом полученной системы знаний; анализ и оценка результата. Таким образом, мы пришли к выводу, что профессиональная компетентность, представляет собой синтез необходимых педагогу психолого-педагогических и методологических знаний, практической готовности, способности их применения в профессионально-педагогической деятельности и проявляется при выполнении профессиональных функций через профессиональное мастерство. Явление профессиональной компетентности динамично, многогранно и многоаспектно, оно меняется в соответствии с изменениями, происходящими в обществе и в образовании. Структура профессиональной компетентности также должна периодически видоизменяться, корректироваться в связи с развитием науки и практики.

Библиографический список

1. Абдулгалимов Г. Л. Модель готовности современного учителя к профессиональной деятельности // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2009. – № 5. – С. 17–20.
2. Годник С. М., Козберг Г. А. Становление профессиональной компетентности учителя: учеб. пособие. – Воронеж, – 2004. – 138 с.
3. Гостев А. Г. Теоретические основы профессиональной подготовки молодого учителя. – Челябинск: УралГАФК, 1999. – 267 с.

4. Зеер Э. Ф. Психология профессий. – Екатеринбург: УГППУ, 1997. – 244 с.
5. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике. – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 480 с.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», – 1996. – 308 с.
8. Розов Н. С. Ценности гуманитарного образования. // Высшее образование в России. – 1996. – № 1. – С. 81–89.
9. Рындак В. Г., Мещерякова Л. В. Теоретические основы развития творческого потенциала учителя (в процессе педагогических инноваций). – М.: Педагогический вестник, 1998. – 116 с.
10. Селиверстова М. В. Ретроспективный анализ изменения требований к профессиональной компетентности учителя. // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 7. – С. 237–247.
11. Селюкова Е. А. Профессионализм как основное качество педагогического коллектива, определяющее эффективность и качество работы образовательного учреждения. // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 305–311.
12. Синенка В. Я. Профессионализм учителя. // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 45–51.
13. Субботина Л. В. Формирование профессионализма. // Проф. образование. – 2003. – №3. – С. 25–26.
14. Хмель, Н. Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. – Алматы: Гылым, – 1998. – 319 с.

Левченко Татьяна Александровна

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Казахского государственного женского педагогического университета, katerina_levch@mail.ru, Алматы.

Агеева Лариса Евгеньевна

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования Казахского государственного женского педагогического университета, ageevale_1971@mail.ru, Алматы.

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. В статье осуществлён аналитический обзор учебных курсов, раскрывающих важность воспитания культуры межнациональных отношений будущих учителей начальной школы. Разработаны и внедрены в учебно-воспитательный процесс методы по расширению и обогащению мировосприятия студентов, изучения культуры этносов, включающие проектно-поисковую деятельность.

Ключевые слова: компетентность, культура, толерантность, этнос.

Levchenko Tatiana Alexandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, professor of the Preschool and Elementary Education Department at the Kazakh State Women's Pedagogical University, katerina_levch@mail.ru, Almaty.

Ageeva Larisa Evgenевна

Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer of the Preschool and Elementary Education department at the Kazakh State Women's Pedagogical University, ageevale_1971@mail.ru, Almaty

ETHNO PEDAGOGICAL COMPETENCE AS A FACTOR OF EDUCATION OF CULTURE INTERNATIONAL RELATIONS

Abstract. The article gives an analytical review of training courses revealing the importance of culture of international relations for future primary school teachers. Some methods have been developed and implemented in the educational process to enhance and enrich students' world perception, while studying the culture of ethnic groups, via project and research activities.

Keywords: competence, culture, tolerance and ethnicity.

Воспитание студента, направленное на формирование гражданской позиции, уважения к культурно-историческому наследию своего народа и многочисленных народов страны, нравственных приоритетов в профессиональной деятельности представляет собой одно из важных направлений высшего образования Республики Казахстан. Формирование у подрастающего поколения целостной и многоаспектной картины мира, человека в нём представленного, о национальных и общечеловеческих ценностях, воспитание чувства ответственности за всё происходящее является первостепенной задачей высшего образования любой страны мира.

Вопросы нравственно-духовного воспитания подрастающего поколения, установление такой атмосферы в обществе, которая способствовала бы демократическому развитию государства и личностному становлению каждого и человека при соблюдении интересов социума в целом вышли на одно из ведущих мест в общественном сознании граждан Казахстана.

Республика Казахстан является полиэтническим государством, где проживают представители более 130 национальностей, и каждая из которых вносит весомый вклад в развитие суверенного и независимого государства.

Особую и незаменимую роль в сохранении мира и согласия, бесконфликтного сосуществования играет обучение и воспитание. Воспитание должно быть инструментом развития этнокультур, включения их ценностей в общенациональную практику образования. Идеи этнопедагогического воспитания отражены в таких Казахских государственных документах как: в Законе РК «Об образовании», в Законе РК «О языках», в Послании президента РК 2012 года и др.

Идеи нравственности, межнационального согласия отражены в трудах отечественных просветителей и педагогов прошлого (Ч. Валиханов, И. Алтынсарина, Абая Кунанбаева и других) [1].

Абай понимал человека как целостную личность, наделённую душой и разумом. Человек для Абая – центр мироздания. Духовность – определяющее начало в человеке, которое впитывается посредством книг и народной мудрости, искусства и духовного опыта. В современных исследованиях отечественных учёных нашли отражение аспекты этнокультурного образования: особенности формирования педагогической культуры будущего учителя (А. А. Молдажанова); формирование основ культуры студентов средствами гуманитарных предметов (Г. И. Калиева); научные основы педагогической работы с молодёжью в открытой этнокультурно-образовательной среде (Ж. Х. Кендирбекова); воспитание поликультурной личности студента в условиях высшего учебного заведения (З. Б. Кадылбекова); формирование национального самосознания учащихся студентов в учебно-воспитательном процессе вуза (Ш. М. Мухтарова).

Вузовское обучение, как и воспитание, должно оказывать на личность студента максимально развивающее влияние, т. е. действительно обеспечить процесс его положительного изменения, приобретения будущей профессиональной деятельности. В этой связи концептуальная и прогностическая модели воспитания в вузе не могут не сопрягаться с признанными сегодня педагогическими теориями диалога культур и личностно-развивающего образования.

Воспитательная работа – это сумма целенаправленных, специально организованных,

стимулирующих действий воспитателей и ответных действий воспитуемых, направленных на:

- реализацию потенциала воспитательной системы;
- создание специфической среды жизнедеятельности со своим укладом, атмосферой, традициями, ритуалами;
- сбалансированность обучающей и общекультурной среды вуза;
- включение в эту среду общекультурного культурного потенциала города, края, района, международных связей.

В ряду социально значимых характеристик личности будущего педагога начальной школы следует в первую очередь выделить: открытость личности миру культуры и готовность воспринимать, осознать и воссоздать его профессиональную направленность, социально значимую и сознательно оправданную активность.

Многогранная деятельность системы высшего образования должна быть направлена на совершенствование учебно-воспитательного процесса, внедрению новых подходов к профессиональной подготовке учителя, строящейся на этнокультурной компетентности [6].

В последние годы в педагогической теории и практике высшей школы широкое распространение получил компетентностный подход. Он основан на концепции развития у студентов способности решать важные практические задачи. Под компетентностью подразумевается самостоятельная реализация способности к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанных на приобретенных обучающимися учебном и жизненном опыте, его ценностях и склонностях.

Профессиональная компетентность преподавателя – это интегральная характеристика личности, основанная на единстве мотивационно-ценностных, аффективных, когнитивных компонентов, а также профессиональных качеств и способностей (Ш. М.-Х., Арсалиев, И. В. Муханова, А. А. Галеева, Е. В. Феськова, О. В. Приходько и др.) [2; 3; 7].

Среди профессиональных качеств личности учителя важная роль принадлежит культуре межнациональных взаимоотношений. Значение данного качества определяется

тем, что межнациональное общение пронизывают все сферы деятельности педагога: обмен информацией и организацию межличностного и делового общения с коллегами; обеспечение благоприятного психологического климата в ученическом коллективе; обмен духовными ценностями, формирование отношений учащихся к сверстникам разных национальностей и самому себе; создание добрых и доверительных отношений с родителями учащихся [4].

Поэтому в основе культуры межнациональных отношений учителя лежат его личностные качества: искренность, справедливость, принятие личности любого человека, уважение, тактичность, доброжелательность и многое другое.

Следует особо отметить такое важное качество, как толерантность. Значение слова «толерантность» принято связывать с готовностью предоставить другому человеку или осуществлять для него свободу мысли и действий. Толерантность способствует саморегуляции личности в различных жизненных ситуациях благодаря осознанному отношению к нормам, оценке и самооценке. Для того, чтобы успешно жить и работать педагогу важно этому учиться, корректируя свое отношение к себе и окружающему миру. Поэтому этнокультурная компетентность является важным профессиональным качеством личности педагога (Р. А. Орлова, В. А. Беловолов и др.) [5].

Среди многочисленных вузов Казахстана, готовящих профессионально компетентных конкурентноспособных педагогов начального образования, особое место занимает Казахский государственный женский педагогический университет. За семидесятилетнее свое существование из его стен вышли педагоги многих национальностей. Это единственный вуз в постсоветском пространстве, в котором обучаются девушки-студентки разных национальностей не только проживающие в Казахстане, но и в ближнем и дальнем зарубежье. В вузе накоплен достаточно большой и продуктивный опыт обучения и воспитания, разрабатываются и апробируются новые технологии и методики. Одно из ведущих мест занимает проблема сохранения исконных народных идеалов и лучших традиций. Их ведущие в современной образовательной концепции, ценностные уста-

новки связаны с воспитанием гражданина Казахстана, человека высокой духовности, культуры и нравственности.

Этнокультурная компетентность будущего педагога начальной школы базируется на следующих знаниях и представлениях:

- благополучие страны прежде всего зависит от взаимоотношения и согласия между нациями и народностями;

- каждый народ, с его многовековой историей и культурой уникален;

- лишь на основе знаний истории, традиций и обычаев возможно понять культуру того или иного этноса;

- культуры межнациональных взаимоотношений является мостиком для дальнейшего процветания страны.

Поэтому так важно формирование у студентов теоретических знаний и системы представлений об этнокультуре и создание *условий* для применения этих знаний в практической деятельности непосредственно в процессе обучения и воспитания. Для достижения цели и эффективности решения данных задач необходим комплекс условий: использование традиций и позитивного опыта других вузов страны, его сочетания с поиском новых форм и направлений; изучение ценностных ориентаций студентов; создание организационной структуры, координирующей внеучебную деятельность; использование воспитательного потенциала учебных предметов для расширения культурного кругозора студентов, их творческой социальной активности.

В связи с этим в содержании таких учебных курсов как «Этнопедагогика», «Самопознание», «Современная казахстанская леди», «Технология воспитательной работы», «Современные педагогические технологии», «Теория и технология художественного труда», «Декоративно-прикладное искусство народов Казахстана» и др. упор делается на вопросы духовного совершенствования будущего педагога по начальному образованию.

Так в содержании курса «Этнопедагогика» рассматриваются темы «Генезис этнопедагогических идей в истории развития человечества», «Национальные обычаи и традиции народов Республики Казахстан как основа народного воспитания», «Духовно-нравственное и гражданско-патриотиче-

ское воспитание в народной педагогике», «Использование прогрессивных элементов народной педагогики в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных учреждений».

На занятиях дисциплины «Современная Казахстанская леди» студенты знакомятся с известными истории образами женщин-героев (Маншук Маметовой, Алии Молдагуловой и др.), знаменитыми деятелями науки и культуры Казахстана. Большое внимание уделяется изучению исторически сложившегося опыта воспитания девочек в казахских семьях.

Благоприятные возможности для формирования культуры межнационального общения представляет предмет «Самопознание», рассматривая следующие темы: «Казахстан – наш общий дом», «Толерантность как норма жизни», «Ценностное отношение к культуре» и др.

Необходимо отметить и педагогическую ценность учебной дисциплины «Технология художественного труда». В ходе ее изучения студенты знакомятся с историей возникновения декоративно-прикладного искусства, традиционными промыслами и ремеслами, орнаментальным искусством, предметами быта, национальными костюмами, народными игрушками и т. д. На занятиях по курсу «Декоративно-прикладное искусство народов Казахстана» студенты получают представления о своеобразии народного творчества казахского, русского, татарского, греческого, еврейского, корейского и многих других представителей этноса.

Вышеназванные учебные дисциплины нацелены на формирование у будущих педагогов: осознанного интереса к профессиональной деятельности; умения общаться, способности к оптимальному взаимодействию с окружающими; умения понимать людей; умения и навыков познания и самобразования, самовоспитания; умения и навыков рефлексии; важнейших нравственных чувств (чести, совести, долга, ответственности, такта и др.) и качеств; глубины усвоения духовных ценностей; цельности личности (единство слова и дела, чувств).

Для формирования культуры общения студентов применяются в учебном процессе вуза такие инновационные педагогические технологии как метод анализа кейсов, метод

критических инцидентов, метод ситуативного обучения и др.

В процессе их реализации у студентов формируются следующие компетенции: овладение навыками и приемами всестороннего анализа ситуаций из сферы профессиональной деятельности и межличностного общения в учебной группе в процессе прохождения практики; наглядно представить особенности принятия решений на занятиях; приобретение навыков ясного, точного и тактичного изложения собственной точки зрения в процессе общения; убедительно обосновывать и защищать свою точку зрения; овладевать практическим опытом, извлекать пользу из своих и чужих ошибок, опираясь на данные обратной связи.

Следует отметить достаточно многонациональный состав студенческих групп в КазГосЖенПУ, в которых обучаются представители не только казахской и русской национальностей, но и уйгурской, дунганской, турецкой, корейской, украинской, немецкой, курдской и многих других. Исследования авторами познавательного интереса студентов к изучению культуры народов страны авторам позволили сделать выводы, что интерес достаточно высок. Особую активность студенты проявляют к изучению национальной культуры не только своей нации, а обычаям и традициям других национальностей.

Одним из видов способствующих формированию этнокультурной компетенции, стало коллективное выполнение студентами проектной работы на тему «Культурное наследие народов Казахстана». В проектную деятельность включаются все студенты учебной группы. Как правило, в студенческой группе обучаются девушки 4-6 национальностей. Практика показывает, что наиболее успешно работают студенты объединенные в подгруппы по национальной принадлежности или по желанию изучить культуру определенного народа, в которых все участники взаимно дополняют друг друга.

Проектная деятельность не ограничивается учебным процессом на одном предмете. Её масштабы требуют больших временных затрат, поэтому педагоги интегрируют учебные курсы, разрабатывают специальные теоретические задания для СРС и НИРС, выполнения курсовых работ и дипломных исследований по дисциплинам «Современ-

ные педагогические технологии» и «Технология воспитательной работы».

Основополагающими принципами работы над проектом являются:

- осуществление исследовательской деятельности;
- недопустимость лишь механической констатации данных, взятой из известных источников информации;
- групповое оценивание деятельности всеми участниками проекта;
- разработка методических рекомендаций, способствующих совершенствованию учебно-воспитательного процесса в начальной школе.

Содержание проектной деятельности предусматривает: изучение истории развития декоративно-прикладного искусства, традиций и обычаев, педагогических воззрений на воспитание молодежи, фольклора, праздников и национальных игр, всего, что составляет культурное наследие того или иного народа.

Большое значение в данном направлении играют встречи с представителями культурных национальных центров, участие в организации проведении народных праздников (Наурыз, Масленица, «Садан-той» и др.), посещение Республиканского краеведческого музея и музея искусств им. А. Кастеева, спектаклей оперного театра им. Абая, русского драматического театра им. М. Лермонтова, казахского драматического театра им. М. Ауэзова.

Одним из аспектов проектной деятельности также является организация студентами воспитательных мероприятий в базовых школах и детских домах во время прохождения практики (классные часы, беседы на темы «Единство народов Казахстана», «Носите ордена и в праздники и в будни...», «Казахстан – наш дом», «Я, ты, он, она – вместе дружная семья...» и др.), встречи с деятелями культуры и народными мастерами (встречи очные и заочные с А. Кастеевым, К. Кунантаевой, Г. Исмаиловой, Р. Баглановой, Р. Рымбаевой и др.), посещение выставок народного декоративно-прикладного искусства, тематических мероприятий и много другого. Огромное значение имеет участие студентов в предметных студенческих олимпиадах как внутри вуза, так и республиканского масштаба. В процессе подготовки к

турам олимпиады студенты узнают этнокультурные особенности друг друга, проявляются индивидуальные качества каждого из них, сплочается коллектив, формируется взаимоуважение, толерантность.

Все вышеизложенное позволило обеспечить благоприятный эмоциональный климат, в котором проходит обучение будущих педагогов; каждому предоставлена возможность почувствовать эмоциональную поддержку однокурсников; желание быть собой, но и быть как все, привлечь к себе внимание, выразить себя, проявить индивидуальность.

На основе изучения исторических, этнографических материалов, знакомства с устным народным творчеством, педагогическими исследованиями, народными традициями позволяет студентам сделать вывод:

- в основе народной педагогики любого этноса лежит воспитание подрастающего поколения в труде и через труд. Взрослые приучают трудиться не только для себя, но и для общего блага, уважать труд и мастерство, бережно относиться ко всему, что сделано трудом, понимать красоту самого процесса труда и получать от него радость;

• многовековую народную мудрость, опыт воспитателя воплотили в себе пословицы и поговорки. В них содержатся советы и назидания, прославляется трудолюбие, смелость, честность, доброта и др. ;

• особое место в устном народном творчестве отводится любви к Родине, а так же миру и согласию. Подтверждением этого служат пословицы «Бес корня трава не растет, без Родины человек не живет», «Человек без Родины – соловей без леса». В сказках, словах назиданий, пословицах и поговорках уважение к старшим является важнейшим нравственным качеством;

• народное декоративно-прикладное искусство отличается глубокой поэтичностью, подлинной красотой и художественным вкусом. Искусство народных художественных промыслов, народных мастеров – источник и образец для современных художников, кладезь накопленного веками художественного опыта народа, пример бесконечной доброты и заботы о людях;

• изделия, созданные народными мастерами украшаются орнаментом, создававшимся на протяжении тысячелетий, в логической преемственности художествен-

ного мышления и его пластического эквивалента – формы, в строгом соответствии с этническим вкусом народа. При этом прообразами для построения собственной системы орнаментного искусства у всех народов несомненно служили предметы и явления окружающего мира, трансформированными творческой мыслью многих поколений (листья, цветы, животные и др.), а так же геометрические фигуры;

- вместе с тем, на развитие орнаментного искусства некоторых народов значительное влияние оказали образ жизни, религиозные воззрения. Так, запрет ислама на изображение живых существ способствовало возникновению стилизованных элементов казахского орнамента, геометрических и растительных элементов (цветок хлопка, листьев, завитков) узбекского, ярких композиций и листьев и цветов уйгурского и дунганского орнамента.

Студенты ознакомившись с культурой народов Казахстана, начинают понимать её взаимопроникновение в современную жизнь. Невозможно представить праздничный, да и повседневный стол любой семьи в Казахстане без казахских баурсаков и кумыса, русских блинов и пельменей, украинского борща и вареников, корейских салатов, турецких сладостей, узбекского плова, уйгурских мант, немецких кулинарных изделий и т. д. Трудно не встретить в современной квартире казахских ковриков (корпеше) и пиал, русских матрешек и жостовских подносов, корейских вейеров. Прекрасным подарком для любой женщины считается посадский платок, расшитый камзол, покрывало вышитое в технике «курак» (лоскутное шитье). Сумки, домашние туфли, головные уборы из войлока пользуются большой популярностью у современной молодежи. Стилизованные элементы казахских орнаментов нашли отражение в украшении школьной формы.

Таким образом, организация проектной деятельности этнокультурной направленности – это перспективная форма работы студентов и педагогов, которая в условиях модернизации казахстанского высшего про-

фессионального образования может найти широкое распространение, так как способствует повышению интереса к изучению культурного наследия народов Казахстана, его сохранению и развитию, а также воспитания уважительного отношения к традициям и обычаям, толерантности, межнационального и межконфессионального согласия. Внесения в образовательный процесс вуза национальной художественной культуры является значительным вкладом в профессиональную подготовку педагогов начального образования, так как народное искусство полифункциональной по своей сущности, интегрирует различные виды искусства, является фактором общечеловеческой культуры, сохраняя при этом характерные национальные особенности, связанные с жизнью, опытом, традициями, культурой и религией народа.

Библиографический список:

1. Антология педагогической мысли Казахстана. Сост. К. Б. Жарикбаев, С. Калиев. – Алматы: Рауан, 1995. – 512 с.
2. *Арсалиев Ш. М.-Х., Муханова И. В.* Особенности формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 1. – С. 169–174.
3. *Галеева А. А.* Метод проектов как способ развития профессионально-коммуникативной компетенции специалиста книжного дела в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 1. – С. 174–182.
4. *Никитина Н. Н.* Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 4-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 224 с.
5. *Орлова Р. А., Беловолов В. А.* Формирование культуры межнационального общения как социопедагогический феномен // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 273–284.
6. Педагогика межнационального общения. – 2004. – 320 с.
7. *Феськова Е. В., Приходько О. В.* Формирование коммуникативной компетенции учащихся в процессе профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 6. – С. 81–86

Суховей Елена Алексеевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Новосибирского государственного педагогического университета, suhovey2001@mail.ru, Новосибирск

Тум Евгения Анатольевна

Старший преподаватель кафедры русского языка Новосибирского государственного технического университета, tums@ngs.ru, Новосибирск

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ДЕЛОВОЙ РУССКИЙ ЯЗЫК» СТУДЕНТАМ-НЕФИЛОЛОГАМ

Аннотация. В статье рассматриваются пути реализации компетентностного подхода в преподавании дисциплины «Деловой русский язык» студентам-нефилологам. Особое внимание уделяется современным технологиям обучения. Описывается опыт использования модульной и кейс-технологии.

Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход, деловой русский язык, модульная технология, кейс-технология.

Suhovey Elena Alekseevna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Pedagogics and Methodology of Elementary Education Department at the Novosibirsk State Pedagogical University, suhovey2001@mail.ru, Novosibirsk

Tum Evgenia Anatolievna

Senior lecturer of the Russian Language Department of the Novosibirsk State Technical University, tums@ngs.ru, Novosibirsk

THE COMPETENCE APPROACH TO TEACHING THE «BUSINESS RUSSIAN» SUBJECT TO NO PHILOLOGIST STUDENTS

Abstract. The article considers the ways of realization of the competence approach to teaching the 'Business Russian' subject to no philologist student. It pays special attention to modern teaching methods, describe the usage of module and case practices.

Keywords: competence, competence approach, Business Russian, module practice, case practice.

Одной из основных тенденций современного образования является введение компетентностного подхода к обучению, обусловленное изменениями требований к подготовке конкурентоспособного выпускника.

Компетентностный подход предполагает такую организацию учебного процесса, которая обеспечивает развитие у студента способностей решать различной сложности профессиональные задачи: находить, анализировать, обрабатывать полученные сведения, адекватно передавать необходимую информацию, успешно взаимодействовать с окружающими людьми, работать в группе, владеть механизмами планирования, анализа, критической рефлексии, самооценки собственной деятельности в нестандартных си-

туациях или в условиях неопределенности, владеть эвристическими методами и приемами решения возникших проблем. Можно сказать, что компетентностный подход является усилением практического, прикладного характера образования. В результате обучения студент должен приобрести определенные компетенции.

По определению А. В. Хуторского, компетенции – это «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), необходимых для того, чтобы продуктивно действовать в социуме», а компетентность – «владение человека соответствующей компетенцией, включая его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [2].

Таким образом, направленность современного образования связана с формированием ключевых и предметных компетенций выпускника, с его функциональной грамотностью. Выпускник должен владеть не только информированностью в различных областях науки, но и современным мышлением, умением принимать решения в различных жизненных ситуациях, строить гармоничные отношения с окружающим миром, адаптироваться к новым условиям, быть коммуникабельным.

Одним из важнейших средств отношений человека с окружающим миром, с окружающими людьми, реализации себя в мире, рефлексии, несомненно, является язык и его внешняя репрезентация – речь. Этим фактом и обусловлено обязательное наличие филологических дисциплин («Русский язык и культура речи», «Деловой русский язык») в учебных планах подготовки специалистов и бакалавров нефилологических направлений. Данные курсы изначально имеют сугубо практическую направленность и не ставят цели глубокого системного изучения лингвистической теории.

Основной задачей преподавателя филологических дисциплин в рамках компетентностного подхода становится создание условий, приближенных к естественному общению, переход в преподавании с предметного уровня на обучение языку как средству общения.

А. В. Хуторской считает, что в основе преподавания языковых дисциплин «лежит практико-ориентированный подход, ... предполагающий создание образовательной ситуации», которая включает следующие компоненты: образовательную напряженность, уточнение образовательного объекта, конкретизацию задания, решение ситуации, демонстрацию образовательной продукции, систематизацию полученной продукции, работу с культурно-историческими аналогами, рефлексию.

При разработке дисциплины «Деловой русский язык» для студентов нефилологов (по направлениям подготовки бакалавров 031900 Международные отношения и 010400 Прикладная математика и информатика) мы исходим из того, что студенты нефилологических специальностей в ходе изучения данной дисциплины должны ов-

ладеть, в первую очередь, коммуникативными компетенциями, которые проявляются в умении взаимодействовать с людьми, как окружающими, так и удаленными, навыках работы в группе, владении различными социальными ролями в коллективе. Студент должен уметь репрезентовать себя, составить деловую документацию различных жанров, вести переговоры, дискуссии и др.

В результате изучения дисциплины «Деловой русский язык» студенты направления 010400 Прикладная математика и информатика должны овладеть следующими общекультурными компетенциями: ОК-1 – способность владеть культурой мышления, умение аргументировано и ясно строить устную и письменную речь; ОК – 10 – способность и готовность к письменной и устной коммуникации на родном языке [4, с. 8-9].

В результате изучения данной дисциплины студентами направления 031900 Международные отношения предполагается овладение большим набором компетенций, как общекультурных, так и профессиональных и профессионально-дисциплинарных, при этом некоторые компетенции формируются только данной дисциплиной (ОК-2 – умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь; ОК-31 – владение этикой межличностных отношений, эмоциональной саморегуляции; ПК-8 – умение составлять дипломатические документы, проекты соглашений, контрактов, программ мероприятий; ПК-15 – овладение навыками работы с аудиторией, в том числе зарубежной), большинство же – совместно с другими дисциплинами учебного плана (ОК-23 – владение политически корректной корпоративной культурой международного общения (формального и неформального), навыками нахождения компромиссов посредством переговоров; ОК-27 – владение методами делового общения в интернациональной среде, способность использовать особенности местной деловой культуры зарубежных стран; ПК-7 – владение техниками установления профессиональных контактов и развития профессионального общения, в том числе на иностранных языках; ПК-14 – умение работать с материалами средств массовой информации, составлять обзоры прессы по заданным темам, находить, собирать и первично

обобщать фактический материал, делая обоснованные выводы; ПДК-17 – знание основ дипломатического и делового протокола и этикета и устойчивые навыки применять их на практике [3, с. 7-13]).

Для формирования данных компетенций мы используем различные технологии: модульная технология, кейс-метод, метод проектов, метод дебатов, метод портфолио и др.

В преподавании курса «Деловой русский язык» мы выделили следующие модули: «Нормы деловой речи», «Деловая переписка», «Деловые переговоры», «Деловой этикет», «Публичное выступление». Отличия в составе формируемых на данных направлениях обучения компетенций определили вариативность содержания модулей.

Каждый модуль содержит следующие структурные компоненты: информацион-

ный, исполнительский и контролирующий блоки, как предлагают В. А. Сеницын и Л. В. Шевелева [1, с. 130]. Кроме этого, формулируется цель изучения каждого модуля, представленная как конечный результат работы.

Материал информационного блока представлен в виде лекций преподавателя (в текстовом варианте и на аудионосителе), дополнительных методических материалов.

Исполнительский блок включает ситуационные задания по каждой теме модуля и алгоритмы или схемы их выполнения, методические рекомендации.

Контролирующий блок включает обобщающее, интегрированное ситуационное задание, при выполнении которого студенту необходимо применить все умения, полученные в результате изучения модуля.

Таблица.

Структура модуля «Публичное выступление»

Тема	Содержание блоков		
	Информационный	Исполнительский	Контролирующий
Образ успешного оратора	текст лекции; рассказ И. Андронникова «Первый раз на эстраде» (http://lib.ru/PROZA/ANDRONIKOW/r_perwyj.txt)	Анализ своего опыта выступлений (удачных и неудачных сторон), прогнозирование результатов изучения модуля	Видео– или аудиозапись своего выступления на одну из предложенных тем, самоанализ выступления, анализ выступления однокурсников
Подготовка к публичному выступлению	текст лекции; алгоритм подготовки к выступлению, варианты структурирования информации, принципы выражения критики	Выступление перед группой с использованием мультимедийной презентации, анализ выступлений однокурсников	
Мимика и жесты оратора. Эмоции оратора	Текст лекции; схема анализа мимики, жестов, эмоций оратора, советы Р. Гандапаса «Победа над волнением»	Анализ мимики, жестов, проявления эмоций известных политических и общественных деятелей (Путин и Шевчук: http://www.youtube.com/watch?v=kClbyM90Tns , Жириновский и Зюганов: http://www.youtube.com/watch?v=vbPHe-Lrt9Q&feature=related)	
Непредвиденные и конфликтные ситуации	Текст лекции; техники амортизации конфликта	Поиски решения непредвиденных и конфликтных ситуаций, предложенных преподавателем и студентами	
Принципы восприятия информации. Правила аргументации	Текст лекции; типы аргументов (http://rulinguistic.com/typy-argumentov-i-sposoby-argumentacii)	Подготовка убеждающей речи на самостоятельно выбранную тему, подбор и правильное расположение аргументов	

В качестве примера приведем структуру модуля «Публичное выступление» (табл.).

Материал каждой темы предлагается студенту в виде кейса, который включает в себя учебный материал, задание для самостоятельного выполнения с методическими рекомендациями, а также формулировку цели-результата освоения темы.

Приведем пример кейса к теме «Принципы восприятия информации. Правила аргументации»:

Чему научимся? Подбирать и правильно располагать аргументы для убеждения собеседника.

Учебный материал (Здесь приводится текст лекции и дополнительный материал – типы аргументов (<http://rulinguistic.com/tipy-argumentov-i-sposoby-argumentacii/>)).

Задание

1. Опишите реальную рабочую ситуацию, когда вам нужно кого-либо убедить в своей правоте или склонить на свою сторону. Составьте список аргументов, расположив их в соответствии с правилами аргументации и с законами восприятия информации.

2. Отрепетируйте перед зеркалом свою речь, опираясь на «шпаргалку» из предыдущего пункта. На что вы обращали максимальное внимание (голос, поза, отслеживание последовательности аргументов и т. п.)? Что получилось, что – нет?

3. Выслушайте (прочитайте) выступление однокурсников. Прокомментируйте их, дайте рекомендации (помните, что сначала обозначаем сильные стороны выступления, а затем указываем на «точки роста»!).

Модульная организация изучения курса и технология кейсов отличается наличием конкретных промежуточных целей изучения дисциплины, носящих практический характер, что делает результаты освоения дисциплины более четкими, прозрачными и достижимыми для студента.

Обязательным условием освоения дисциплины является выполнение всех заданий по темам и модулям и выступление с ними на практических занятиях или размещение выполненных заданий на учебном портале, где

с ними может ознакомиться преподаватель или все однокурсники (задания, предполагающие анализ однокурсников).

К окончанию изучения курса студент представляет портфолио со всеми выполненными заданиями по модулям и своей технологической картой данной дисциплины, содержащей балльные оценки каждого задания, из которых складывается итоговый балл по дисциплине.

Таким образом, каждый студент оказывается включенным в учебный процесс, поэтапно решая предложенные ситуационные задания и продвигаясь от одной учебной цели к следующей. Практическая направленность исполнительского и контролирующего блоков учебных модулей, на наш взгляд, в наибольшей степени отвечает принципам компетентностного подхода в обучении.

Библиографический список

1. Сеницын В. А., Шевелева Л. В. Особенности формирования образовательных программ дополнительного профессионального образования по модульным технологиям// Гарантии качества профессионального образования: Тезисы докладов международной научно-практической конференции. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2010. – С. 128–130.

2. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты : докл. на отд. философии образования и теории педагогики РАО (23 апр., 2002)// Центр «Эйдос» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 07.08.2012).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 031900 Международные отношения от 22.12.2009 № 815 [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm815-1.pdf (дата обращения: 01.08.2012).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 01.04.00 Прикладная математика и информатика от 20.05. 2010 № 538 – [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm538-1.pdf (дата обращения: 01.08.2012).

*Чурляева Татьяна Николаевна**Кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Новосибирского государственного технического университета, churlaeva@ngs.ru, Новосибирск*

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Аннотация. В статье раскрываются теоретико-методологические аспекты применения проектной деятельности в обучении, рассматриваются возможности использования данного метода как необходимого средства формирования профессиональных компетенций (коммуникативных, текстовых, читательских, аналитических и т.д.) у студентов-филологов.

Ключевые слова: активное обучение; педагогическая технология; проектный метод; алгоритм применения метода проектов; формирование компетенций.

*Churlyaeva Tatiana Nikolaevna**Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Philology at the Novosibirsk State Technical University, churlaeva@ngs.ru, Novosibirsk*

PROJECT METHOD IN THE ASPECT OF THE DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCIES (FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING STUDENTS OF PHILOLOGY WITH THE PROJECT METHOD)

Abstract. The paper describes the experience of using project method in teaching students of philology; it deals with the possibility of using this method for the development of key competencies.

Keywords. Active learning, technology of education, project method, algorithm of project method, development of competencies.

Прежняя система обучения была направлена на формирование устойчивых схем мышления и деятельности в условиях традиционного общества, ориентированного на сохранение и транслирование устойчивых, неизменных ценностных установок сознания и мышления. Доминирующую (подавляющую!) позицию занимала фигура преподавателя как транслятора нормативного знания, студент же занимал пассивную не критическую позицию воспринимателя.

Сегодня позиция преподавателя становится принципиально другой. Необходимо понимать, что происходящие трансформации в области изменения представлений о месте, значении и роли научного знания как заранее неполного и неопределенного, необеспеченного готовым набором понятийного и языкового аппарата, заставляют пересмотреть прежние представления о целях педагогических отношений преподавателя и студента.

Педагогические технологии в современном обществе ориентированы на форми-

рование человека активного, способного к творческому «строительству» себя, своего «я», т.к. задача современного человека видится в том, чтобы, живя вместе с другими, определять меру своей личностной уникальности. Именно поэтому преподаватель сегодня видится обладателем «активного знания», специалистом, способным передать студенту навык активного отношения к той информации, которая может стать знанием в ситуации неопределенного будущего. А это значит, что преподаватель должен уметь оперировать различными содержательными аспектами знания, актуализировать их в процессе обучающей деятельности. Обучающие технологии должны быть направлены на создание таких учебных условий, в рамках которых студент имел бы возможность, опираясь на различные способы работы с информацией, самостоятельно формировать, строить собственные знания, целенаправленно анализировать и выстраивать свою учебную активность. В рамках

развивающего обучения активная самостоятельная работа студента строится таким образом, чтобы в ситуации динамически меняющихся обстоятельств социальной жизни он имел возможность формировать опыт инициативного и ответственного проектирования своей жизненной ситуации и творчески активного профессионального поведения.

Таким образом, в контексте избираемой сегодня в сфере высшего образования компетентностной модели обучения стратегически значимой становится задача формирования у студента «способности к актуальному выполнению деятельности» [5, с. 6], основанной на умении и опыте проектирования собственного знания для эффективного его использования в профессиональной сфере. В аспекте компетентностного подхода, в рамках которого в понятие компетенции включается «знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте)» [1, с. 10-11], объектом познания становится не столько информация, сколько методология обращения с ней: критическое восприятие, различные формы понимания, интерпретации и толкования, способы трансляции и репрезентации. Образ выпускника связывается сегодня с образом компетентного специалиста, отличающегося способностью «среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументировано опровергать ложные решения <...> обладать критическим мышлением <...> Компетентность предполагает постоянное обновление знания, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях <...>» [5, с. 6].

Одна из причин изменения статуса знания, ведущая к серьезным трансформациям в области пере-смотра идеи высшего образования, видится в тотальной информатизации как ведущей тенденции развития современного общества. Следствием развития информационных технологий становится ускорение процессов перемещения информации, изменения формы ее передачи, механизмов создания нового и переработки старого зна-

ния (прежде всего, научного). В силу чего научное знание, быстро устаревая, особенно нуждается в системных реформах, важность которых сегодня очевидна.

Однако определенная трудность в трансформации прежней образовательной парадигмы состоит в том, что система образования основывается на «особой, обладающей образовательными свойствами информации» [2, с. 41]. Это значит, что, во-первых, далеко не всякая информация может стать знанием; во-вторых, информация может стать знанием только на основе осуществленных над ней определенных процедур; наконец, в-третьих, информация становится знанием в результате коммуникации, передаваясь от одного человека к другому. Таким образом, если понимать под знанием организованную особым образом информацию, то университетское образование – это, прежде всего, не трансляция знания, но обучение различным способам и формам добывания знания, организации информации.

Проектная учебная деятельность является, на наш взгляд, эффективной образовательной средой, способной обеспечить тот тип знания, который был бы релевантным задаче ситуативного самоопределения. Характер образовательных задач в рамках метода проекта определяет направление педагогических усилий на моделирование таких способов и типов учебного взаимодействия, которые создавали бы условия для формирования у студента чувства индивидуальной ответственности за собственные знания.

Проектный метод обучения позволяет вовлечь обучаемых в процесс формирования собственного мировоззрения, конструирования своих собственных знаний. Стратегия формирования учебных заданий в рамках проектного метода обучения направлена на организацию учебной среды, в рамках которой появляется возможность интерактивного обучения, когда сам студент становится активным участником процесса присвоения и конструирования своего знания. В рамках групповой работы над проектом каждый участник, получая задание, должен прийти к пониманию того, что хороший результат может быть достигнут только в случае активной и ответственной работы каждого, т.е. понимания причастности к совместной деятельности, позитивной зависимости от другого.

Следующим ключевым моментом становится совместный с преподавателем отбор тех методов коммуникативного взаимодействия, использование которых позволило бы действия каждого участника студенческой группы сделать наиболее полезными для обеспечения эффективных рабочих взаимоотношений (работа в малых группах, парах, индивидуальная работа и пр.). В решении этих и подобных проблемно-поисковых задач учебный опыт студентов должен включать в себя, помимо навыка успешной совместной профессиональной и социальной коммуникации, владение некоторым содержанием в виде академического знания и умение интегрировать различные виды и формы знания. В силу чего предлагаемые учебные задания строятся с учетом базового знания, умения интегрировать различные области гуманитарного знания, а также навыка практического применения полученных знаний и умений.

Наконец, метод проекта как особым образом организованная поисковая, исследовательская и организационная деятельность обучаемого, предусматривает не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного практического выхода, но собственно организацию процесса достижения этого результата. В силу чего, в современной высшей педагогике применение метода проекта видится не заменой систематического предметного обучения, а наряду с ним необходимым средством обучения, позволяющим создать активную образовательную среду для формирования профессиональных компетенций.

Приведем общее описание алгоритма применения проектного метода, состоящего из нескольких этапов совместной деятельности преподавателя и студента:

1) поисковый (проблемно-целевой) – определяется предметная область, проблема и вытекающие из нее задачи исследования; выдвигаются гипотезы и их возможные решения; обсуждаются методы исследования (наблюдение, метод опроса (беседа, интервью, анкетирование), теоретические, экспериментальные методы и пр.); исследуется собственно предметная область; собирается информация по теме проекта;

2) творческий – разрабатывается сценарий, планируется деятельность, выбирают-

ся инструменты и технологии реализации итогового продукта (презентации, буклеты, брошюры, квесты, перформанс и пр.);

3) заключительный – собственно представление проекта, его защита самооценка, оппонирование, экспертиза, выводы.

Использование проектного метода обучения, в сути своей выражающий концепцию активного обучения, способствует формированию следующих ключевых компетенций у студентов-филологов:

1) коммуникативной, связанной с овладением студентами всеми видами речевой деятельности (устной и письменной) в различных ситуациях;

2) текстовой, направленной на освоение и использование различных методов работы со знаковыми системами;

3) читательской, формирующей, с одной стороны, понимание природы самого чтения, т.е. понимание того, как в процессе чтения читатель строит смысл прочитанного, с другой – навык различных техник чтения, умение работать с различными текстами для интерпретации и понимания заключенных в них культурно значимых смыслов;

4) информационной, позволяющей осваивать необходимый объем знаний, осуществляя технологически грамотный библиографический поиск, работать с различными источниками информации, а также с большими объемами информации;

5) аналитической, способствующей развитию умений анализировать, сравнивать и сопоставлять, обобщать и синтезировать, давать оценку художественно-эстетическим и социокультурным явлениям;

6) организационной, стимулирующей умение формулировать цель своей деятельности, планировать деятельность и осуществлять её; владение навыками самоконтроля и самооценки [Приводится по: 4].

В качестве примеров реализации идеи проектного обучения в системе высшего образования автор статьи предлагает возможные варианты ее применения и развития в практике преподавания филологических дисциплин, в частности, блока дисциплин, обращенных к изучению истории и современного состояния русской литературы. Так, студентам-филологам 5 курса в рамках системно завершающего изучение исторического и современного развития литерату-

ры курса «Современные литературные тенденции» преподаватель презентует ряд идей, сформулированных в виде учебных заданий, которые должны быть разработаны и практически использованы в течение семестрового обучения:

1) выступить модераторами в организации деятельности студентов-филологов 4 курса по подготовке и проведению творческого вечера «На Парнасе Серебряного века»;

2) подготовить и провести для студентов-первокурсников, параллельно слушающих пропедевтический курс «Современные литературные направления и течения», лекционное занятие по проблемам философии, эстетики и поэтики отечественного постмодернизма;

3) выступить в роли модераторов и фасилитаторов при подготовке и проведении для студентов-филологов 1 курса студенческой научной конференции по проблемам развития современной русской литературы.

Курс «Современные литературные тенденции» находится в органическом единстве как с предшествующими ему курсами истории литературы, так и с гуманитарными дисциплинами, такими, как отечественная история, философия (прежде всего философия культуры), культурология. Обращение к дисциплинам общегуманитарной направленности позволяет, с одной стороны, вписать историю русской литературы конца XX века в историю мирового и отечественного искусства и культуры, с другой – показать развитие русской литературы XX века в контексте современной цивилизации как порождение этой цивилизации и как художественная реакция на нее.

Таким образом, совместные усилия участников в рамках этого конкретного проекта и проектной деятельности (преподавателя и студентов) должны быть направлены прежде всего на:

1) актуализацию индивидуального базового знания русской (и зарубежной) литературы в ее историческом развитии и современном состоянии и понимание связанности литературного процесса с социокультурной ситуацией, позволяющей обнаруживать разные способы осмысления современного состояния мира, разные картины мира, разные уровни осмысления действительности;

активизацию умений определения художественного своеобразия того или иного литературного направления и течения в целом, творчества писателя как художественного выражения той или иной картины мира в частности; профессиональное использование опыта филологического анализа художественного текста;

2) развитие осознания значимости коллективной работы, сотрудничества для получения эффективного совместного результата кооперативной деятельности в результате выполнения творческих заданий.

Преподаватель, проектируя деятельность различных студенческих групп, должен иметь четкие образовательные цели. Если при формировании учебной задачи для студентов старшего курса стратегические цели определяют тактику психолого-педагогических задач – формирование опыта планирования и выстраивания собственной деятельности, т.е. способности действовать самостоятельно и гибко реагировать в любой проблемной ситуации, осуществлять выбор, отвечая за его последствия; то для первокурсников обучающие цели определяются тактикой, направленной на формирование осознанного представления о связанности содержания конкретной области знания с умением его применения в практической филологической среде. Иными словами, в результате проектной деятельности студенты должны прийти к пониманию, что не только специальные знания, но и определенные способности их организации и применения при условии самостоятельного движения в получении своего образования обеспечивают формирование высокого уровня профессиональных компетенций.

На первых стадиях разработки проекта с целью создания проблемного (критичного) отношения к обсуждаемой ситуации преподаватель, выступающий в роли фасилитатора, может использовать методы недирективного управления творческим процессом, поощряя студентов к продуцированию нетипичных, нестандартных решений (прием «мозговая атака», стратегия «Идеал» и др. [3, с. 151–155; с. 185–190]).

На последующих стадиях разработки и реализации проекта преподаватель выступает в роли медиатора, цель деятельности которого заключается в том, чтобы поддер-

жать продуктивную активность студентов: помочь в предметно-тематическом согласовании и развитии созданного содержания во взаимодействии различных форм ключевых компетенций, условий, в которых эти содержания появляются, способов их реализации и репрезентации. Иными словами, задача преподавателя состоит в создании проблемной ситуации и в поддержании ее актуального статуса, задача студентов – в ее разрешении. Педагогическая задача видится в постепенной передаче ответственности за образовательную ситуацию от преподавателя к учебной группе в целом и к отдельному участнику в частности.

Таким образом, несомненными плюсами проектной методики являются высокая степень коммуникативности и возможность выражения студентами своих собственных мнений, чувств, активное включение в реальную деятельность, принятие личной ответственности за продвижение в обучении.

Не вызывает сомнения, что реализация идеи компетентностной модели обучения возможна лишь при условии совместных усилий по приобщению к практике проектной (интерактивной) стратегии обучения двух участников образовательного процес-

са – преподавателя и студента, требующих критического пере-смотра существующих в сфере высшего образования устойчивых идеологических, методологических и методических установок в сторону их активного творческого преобразования.

Библиографический список

1. *Байдено В. И.* Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
2. *Гусаковский М. А.* Университетское образование: перспективы развития. БГУ: Университетское образование в условиях смены образовательных парадигм: Материалы науч.-прак. конф. (Минск, 10-12 декабря 1997 г.). – Минск: Изд-во БГУ, 1997. – С. 41–48.
3. *Загашев И. О., Заир-Бек, С.И.* Критическое мышление: технология развития. – СПб.: Альянс-Дельта, 2003. – 284 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 273 с.
5. *Чошанов М. А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

Варданын Юлия Владимировна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», julia_vardanyan@mail.ru, Саранск

Лежнева Екатерина Александровна

Аспирант кафедры психологии, ассистент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», eklezzz@ya.ru, Саранск

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА КАК ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ¹

Аннотация. В статье обосновывается необходимость включения дополнительных образовательных программ в образовательный процесс вуза. Авторами представлен опыт разработки и внедрения дополнительной образовательной программы как средства развития профессиональной компетентности бакалавра психолого-педагогического направления в процессе проектирования и реализации тренинга. Приведена характеристика модулей дополнительной образовательной программы, их содержание и формируемые компетенции.

Ключевые слова: подготовка кадров, компетентностный подход, дополнительная образовательная программа, тренинг, проектирование, компетенции.

Vardanyan Yulia Vladimirovna

Doctor of the pedagogical sciences, professor, the chief of the chair of Psychology of the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evsevev, julia_vardanyan@mail.ru, Saransk

Lezhneva Ekaterina Aleksandrovna

Post-graduate student, the assistant of the chair of Psychology of the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evsevev, eklezzz@ya.ru, Saransk

THE ADDITIONAL EDUCATIONAL PROGRAM AS A SOURCE OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF BACHELOR OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL TREND

Abstract. In the article the necessity of including of additional educational programs into the educational process of the High school is proved. The authors represent the experience of working out and inculcation of the additional educational program as the mean of development of professional competence of Bachelor of Psychological-pedagogical Education in the process of projecting and realization of the training. The characteristic of the modules of the additional educational program is shown.

Keywords: preparation of staff, additional educational program, training, designing, competences.

На современном этапе модернизации образования значительно изменился круг психологических проблем, которые требуют своего оперативного решения (мотивационно-ценностное содержание стратегии жизни, качество реализации психических

ресурсов личности, воздейственность психологических технологий в сфере образования, жизнеспособность виртуального и реального мира, психологическая безопасность субъектов образования и др.). Учитывая запросы рынка труда, важно своевременно уточнить

¹Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» на 2012–2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России» (проект 2.1.2.8. Создание Научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования»)

содержательное наполнение профессиональной компетентности бакалавра психолого-педагогического направления и обеспечить ее качественное развитие, что позволит в дальнейшем эффективно решать современные задачи психологического сопровождения личности в системе образования.

Как утверждает Р. А. Литвак, значимость деятельности бакалавра психолого-педагогического направления в современном обществе будет постоянно возрастать в связи с кризисом доверия подрастающего поколения к государственным институтам, нарушением механизмов социализации и ростом асоциальных явлений среди молодежи, снижением воспитательного потенциала семьи и образовательных учреждений как институтов социализации личности. Поэтому одним из важных аспектов профессионального развития бакалавра психолого-педагогического направления является знание преподавателем значения тех компетенций, которые востребованы практикой образовательных учреждений [6]. Соглашаясь с этими утверждениями, добавим, что это позволит создавать реальные ситуации, в ходе которых будут актуализироваться и применяться соответствующие компетенции, обеспечивая тем самым функциональную основу развития профессиональной компетентности будущего психолога.

Становление профессиональной компетентности как психолого-педагогическая проблема активно разрабатывается в современной науке и практике, в том числе – в научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования», которая создана при кафедре психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева. Так, членами лаборатории проведены комплексные исследования профессиональной компетентности, в которых разработаны теоретико-методологические положения (о ее сущности, структуре, предпосылках возникновения и развития, диалектике компетенций и компетентности, образовательных условиях становления) и внедрены практические подходы к их применению в процессе подготовки педагогических и психологических кадров [1; 2; 4; 7; 8 и др.].

Становление профессиональной компетентности проходит наиболее успешно в процессе специально организованного обучения. Модернизация системы образования затронула и сферу дополнительного профессионального образования как наиболее гибкую систему, позволяющую оперативно обеспечивать удовлетворение потребности в развитии необходимых прикладных компетенций будущего бакалавра. Это обуславливает необходимость включения в подготовку студентов дополнительных образовательных программ. Они имеют свои преимущества: выраженная практическая направленность, вариативность содержания, профильность получаемой подготовки, модульный характер обучения, нацеленность на современный уровень требований к компетенциям профессионала.

В. С. Сенашенко указывает, что дополнительные квалификации содействуют повышению профессиональной мобильности и социальной защищенности кадров (в частности, созданию механизма реализации прав студентов на участие в формировании собственного образования) и обеспечению принципов непрерывности и преемственности между высшим, послевузовским и дополнительным образованием [9].

В содержательном наполнении дополнительных образовательных программ будущего психолога наиболее актуальным является его подготовка к применению тренингов. Это обусловлено тем, что тренинги находят широкое применение при оказании психологической помощи и организации работы с разными категориями людей (в детских коллективах, молодежных клубах, оздоровительных лагерях, производственных бригадах, геронтологических группах и т. д.). Тренинги привлекательны: они позволяют эффективно решать задачи, связанные с развитием познавательной сферы и личностных ресурсов, межличностных отношений и общения, жизненных ресурсов и творческого потенциала [3]. Именно поэтому является важным включение в подготовку студентов психолого-педагогического направления программ, ориентированных на развитие способности воспринимать и понимать самого себя и других людей в контексте группового взаимодействия, оказывать позитивное влияние на развитие свойств

мира психических явлений. Для качественной подготовки современных психолого-педагогических кадров важен опыт участия в тренинге, но этого не достаточно: необходимо целенаправленное формирование у студентов компетенции в самостоятельном применении тренинговых технологий.

Актуальность внедрения тренинговых технологий в образовательный процесс обусловлена и тем, что, согласно пункту 7.3 Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» обязательным является реализация компетентностного подхода, который предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий, в том числе тренингов [10].

Тренинг – это форма активного обучения, целью которого является, прежде всего, создание условий для изучения и непосредственного применения психологических знаний, а также развития некоторых умений и навыков, обеспечивающих возможность реализации осваиваемых компетенций. В психологическом сообществе выработана идея специальной подготовки групповых тренеров на вузовском этапе обучения [5]. Поддерживая эту идею, нами установлено, что внедрение тренинга в подготовку бакалавров психолого-педагогического направления имеет особую важность и обусловлено значимостью конструктивного разрешения ряда противоречий:

- между потребностью вуза в соблюдении требования ФГОС ВПО о необходимости использовать в учебном процессе активные и интерактивные формы проведения занятий и недостаточной разработанностью путей научно-методического оснащения ими образовательного процесса, в том числе – путей эффективного применения тренинга в развитии профессиональных компетенций бакалавра психолого-педагогического направления образования;

- между востребованностью в обществе выпускников, владеющих возможностью решать психологические проблемы в процессе тренинговой работы, и недостаточной включенностью в основную образовательную программу дисциплин и курсов, обеспечи-

вающих подготовку студентов к проектированию и реализации тренинга.

Для преодоления указанных противоречий нами разработана и внедрена в образовательный процесс дополнительная образовательная программа «*Проектирование и реализация тренинга с учащимися*». Она рассчитана на 36 часов и включает теоретическую (12 часов лекционных занятий) и практическую (24 часа тренинговых занятий) части. Программа была апробирована в ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» с бакалаврами психолого-педагогического направления. В дальнейшем намечено интенсивное применение характеризуемой программы. Мы считаем, что обучение технологии тренинговой работы необходимо начинать с младших курсов, чтобы последовательно и целенаправленно развивать необходимые компетенции на более старших курсах. В связи с этим намечено дополнение указанной программы целым рядом вариативных программ, позволяющих совершенствовать сформированные компетенции проектирования и реализации тренинга с учетом аспекта развивающей работы (познавательная сфера, личностные ресурсы, межличностные отношения и др.), контингента потенциальных участников (младшие школьники, подростки, старшеклассники; дети группы риска; тренинговые группы с разновозрастным составом участников и др.).

Основной целью данной программы является подготовка бакалавра психолого-педагогического направления высшего профессионального образования к проектированию и реализации тренинговых форм работы с учащимися. Она направлена на решение следующих задач:

- создание условий для приобретения опыта личного участия в социально-психологическом тренинге;

- овладение базовыми компетенциями проектирования и реализации тренинга с учащимися;

- развитие профессионально-значимых качеств и умений применения тренинговых форм работы с учащимися.

Дополнительная образовательная программа содержит четыре основных модуля. Каждый модуль включает в себя три блока:

теоретический – изучение теоретического материала (основной формой занятий выступают лекции); практический – формирование конкретных умений, навыков, развитие компетенций на практических занятиях (основной формой занятий выступает тренинг); задания для внеаудиторной самостоятельной работы. Рассмотрим подробнее содержание каждого модуля.

Первый модуль – *«Психолого-педагогическая сущность тренинга»* – представлен лекционными занятиями, на которых формировались представления и научные понятия о психологическом тренинге как особом методе практической психологии, областях применения психологического тренинга в работе с учащимися, классификации тренингов. Содержание этого раздела способствовало не только получению необходимой теоретико-методологической информации, но и осознанию будущим психологом практической значимости освоения технологией проектирования и реализации тренинга, позволяющего эффективно решать разнообразные задачи развития учащихся разных возрастных групп.

Изучение первого модуля было дополнительно самостоятельным выполнением слушателями следующих заданий: составление библиографического списка литературы по проблеме организации и проведения тренинга; поиск и сопоставление по различным источникам определения понятия «тренинг», выделение из них того, с которым наиболее согласны, и его обоснование; подбор конкретных примеров использования принципов групповой работы; выделение критериев классификации тренингов и др.

В рамках второго модуля *«Тренинговые группы, их ведущие и участники»* теоретическому обзору предлагались организационные и методические аспекты оснащения деятельности ведущего тренинга, психологические особенности тренинговой группы, ожидания и реальные возможности участников тренинга, специфика тренинговой работы с «трудными» участниками группы. Практические занятия проходили в форме тренинга, на которых осуществлялись следующие виды деятельности: выполнение упражнений на развитие профессионально-значимых качеств ведущего тренинга (рефлексии, эмпатии, толерантности, уверенно-

сти в себе, саморегуляции); проигрывание ситуаций с целью демонстрации фрагментов деятельности и профилактики возникновения типичных ошибок тренера; проведение игр и упражнений для отработки конструктивных навыков взаимодействия ведущего с «трудными» участниками группы и их последующее обсуждение.

В процессе изучения второго модуля в качестве самостоятельной работы слушателям предлагались задания разного типа: составление перечня личностных качеств ведущего тренинга и оценка их степени представленности у себя; проведение самодиагностики личностных качеств, необходимых ведущему тренинга; составление памятки «Требования к организации тренинга»; заполнение таблицы «Групповая динамика и этапы развития группы в тренинге»; формулирование рекомендаций «Действия ведущего в нестандартных и кризисных ситуациях».

В третьем модуле *«Содержание и методика реализации тренинга с учащимися»* теоретически освещались особенности деятельности ведущего и группы на каждом этапе тренинга, типология тренинговых заданий и методы тренинговой работы. На практических занятиях студентам предлагалось провести анализ тренингового задания, определив его целевую аудиторию, задачи применения (знакомство, сплочение, развитие навыков вербального и невербального общения, получение обратной связи и т. д.), психологический смысл конкретных упражнений. Далее студенты выступали в качестве ведущего тренинга: они проводили выбранное упражнение, определяли, какому этапу тренинга и стадии тренингового занятия оно соответствует, продумывали вопросы для последующего обсуждения.

Самостоятельная работа в рамках данного модуля включала в себя выполнение следующих заданий: подбор игр и упражнений по стадиям отдельного тренингового занятия и по преимущественным задачам; составление аннотации тренинговой программы; составление методической партитуры проведения предложенных тренинговых упражнений; составление схемы «Структура тренингового занятия»; разработка схемы анализа тренингового занятия.

В завершающем, четвертом модуле *«Технология проектирования и реализации пси-*

хологических тренингов с учащимися» в теоретическом блоке рассматривался алгоритм разработки тренинговой программы и пошаговой модели конструирования и организации тренинга. На практических занятиях слушателями получен опыт участия в моделируемых фрагментах различных видов тренинга (личностного роста, общения, эмоциональной устойчивости, жизненного успеха) в качестве участника и ведущего. Большое внимание уделялось анализу психотехник, применяемых при организации и проведении различных тренингов.

Учебные достижения по четвертому модулю закреплялись в ходе самостоятельного выполнения студентами следующих видов работ: создание копилки тренинговых заданий, направленных на психологическое сопровождение личностного роста, развития навыков общения, уверенности, лидерских качеств, креативности, эмоциональной устойчивости учащихся; составление памятки «Стратегии подготовки к тренингу»; формулирование задач к различным видам тренинга; составление фрагмента тренинговой программы и ее аннотации; разработка критериев анализа тренинговой программы; моделирование проекта тренингового занятия.

Завершение дополнительной образовательной программы представлено итоговой защитой фрагмента тренингового занятия: в качестве ведущего тренинга слушатели демонстрировали эпизод определенного вида тренинга (на выбор студента) с включением в него самостоятельно подобранных или составленных заданий, обосновывали целесообразность их включения, выделяли прогнозируемые критерии оценки ожидаемой эффективности их применения. После завершения программы участникам было предложено ответить на вопросы анкеты, которая выступала основой осуществления итоговой рефлексии, позволяющей оценить и проанализировать полученные умения и навыки, освоенные компетенции.

В результате изучения дополнительной образовательной программы «Проектирование и реализация тренинга с учащимися» бакалаврами психолого-педагогического направления были получены следующие знания:

- о сущности, назначении, видах и областях применения психологического тренинга;

- особенностях организации и взаимодействия тренинговой группы;

- психотехнологиях тренинговой работы с учащимися;

- основных теоретико-методологических подходах к проектированию и реализации психологических тренингов с учащимися.

Слушатели овладели соответствующими умениями и навыками:

- проектировать психологические тренинги для работы с учащимися; применять тренинг с учащимися в будущей практической деятельности;

- организовывать и осуществлять занятия с учащимися в тренинговой группе;

- применять конкретные психотехнологии в тренинговой работе с учащимися;

- оценивать качество решения психологических проблем учащихся в результате их включения в тренинговую группу.

Одновременно с этим в процессе изучения дополнительной образовательной программы было обеспечено в той или иной степени формирование у студентов способности и готовности к реализации следующих **компетенций**: *проектировочных* (разрабатывать тренинговое занятие / программу различной тематики для учащихся разных возрастов); *реализационных* (конструировать и реализовать процесс решения психологических проблем учащихся на основе тренинга); *рефлексивных* (понимать способы и результаты своих профессиональных действий по включению учащихся в работу тренинговой группы и решению их психологических проблем); *оценочных* (осуществлять оценку и учет качества решения психологических проблем учащихся как участников тренинговой группы).

В процессе работы обнаружено, что у студентов, задействованных в характеризующую программу, происходили сложные процессы диалектики профессиональной компетентности и профессиональных компетенций. Так, актуализация и реализация указанных компетенций в виде конкретных профессиональных функций происходила на основе достигнутого уровня профессиональной компетентности как свойства личности. Однако сам процесс актуализации и реализации указанных компетенций, а также его результаты, одновременно приводили к закреплению, углублению или дополнению

разных аспектов профессиональной компетентности.

Эффективность развития профессиональных компетенций в ходе освоения дополнительной образовательной программы «Проектирование и реализация тренинга с учащимися» достигалась с помощью системы специально разработанных и взаимосвязанных заданий, выстроенных в четырех тематических модулях, которые обеспечивали целенаправленное использование тренинга для развития профессиональной компетентности. Ее реализация показала, что психологический тренинг как систематизированная форма обучения создает особые условия для работы на разных уровнях: личностном и профессиональном. Это вызвано тем, что, с одной стороны, решаются психологические проблемы студента как участника тренинговой группы, а с другой стороны, усваиваются необходимые компетенции проектирования и реализации тренинга с учащимися в процессе развития профессиональной компетентности бакалавра психолого-педагогического направления. В связи с этим разработанная программа «Проектирование и реализация тренинга с учащимися» является актуальной для студентов психолого-педагогического направления, а полученная профессиональная подготовка будет востребована их будущими учениками и клиентами. Ее изучение позволяет студентам освоить систему теоретических знаний, практических навыков и умений эффективной организации тренинговой работы с учащимися и оказания помощи в решении психологических проблем.

Библиографический список

1. Варданын Ю. В. Гуманитарный контекст развития коммуникативной компетентности будущего педагога в процессе изучения психологии. // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 7. – С. 91–102.
2. Варданын Ю. В. Субъектная и компетентностная обусловленность развития психологической безопасности в системе образования. // Интеграция образования. – 2011. – № 1 (62). – С. 79–82.
3. Варданын Ю. В. Тренинг как средство развития мотивации достижения жизненного успеха подростков. // Российский научный журнал. – 2012. – № 5 (30). – С. 78–83.
4. Вдовина Н. А. Модель развития профессионально-ценностных ориентаций субъекта психологической безопасности в образовательной среде // Российский научный журнал. – 2012. – № 2 (27). – С. 142–147.
5. Вачков И. В. Психологический тренинг. Методология и методика проведения. – М.: Эксмо, 2010. – 560 с.
6. Литвак Р. А. Специфика подготовки бакалавров психолого-педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 2. – С. 45–50.
7. Руськина Е. Н. Возможности достижения психологической безопасности личности в условиях манипулятивного влияния. // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 85–87.
8. Савинова Т. В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта педагогического общения // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 76–79.
9. Сенашенко В. С. Об основных направлениях обновления дополнительного профессионального образования // Высшее образование в России. – 2009. – № 2. – С. 86–91.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») // [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/98151/>

Макаренко Ольга Викторовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета, omakarenko@mail.ru, Новосибирск

АКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ФГОС ВПО НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются активные формы обучения студентов. Основной упор делается в сторону образовательной технологии – работа в малой группе, применительно к практическим занятиям. Даются рекомендации организации и поэтапного проведения технологии. Предлагаются некоторые результаты психодиагностических исследований и педагогических наблюдений, способствующих более эффективному ее использованию и развитию определенных общекультурных компетенций студентов.

Ключевые слова: активные формы обучения; работа в малых группах; компетентностный подход.

Makarenko Olga Victorovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy at the Novosibirsk State Technical University, omakarenko@mail.ru, Novosibirsk

ACTIVE FORMS OF TRAINING IN HIGH SCHOOL AS THE IMPLEMENTATION OF GEF VPO NEW GENERATION COMPETENCE APPROACH

Abstract. The article deals with the active forms of student learning. The main emphasis in the direction of educational technology as to – work in a small group, in relation to practical exercises are given. The recommendations of the organization and the phase of technology are offered. Some of the results of research and teaching psychodiagnostic observations contributing to more efficient use and development of certain common cultural Competence of students are shown.

Keywords: active forms of learning; work in small groups; the competence approach.

ФГОС ВПО предлагает осмыслить компетентностную модель в процессе формирования выпускника вуза для современного рынка труда. В настоящее время студенческая молодежь [3] ориентирована в полюс индивидуализма. Анализируя компетентностную модель профессионального образования, можно заметить определенную направленность на формирование коллективистического самоопределения выпускников вуза. Обобщенная компетенция, собранная нами из нескольких ФГОС ВПО, выглядит следующим образом: способность и готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе, профессиональной команде; умение руководить людьми и подчиняться, нести ответственность принятых коллективных решений; демонстрировать готовность к сотрудничеству и поддержанию партнерских, доверительных отношений, применяя прин-

ципы и методы организации управления малыми и средними коллективами.

Кроме того, образовательная практика вузов нуждается в переосмыслении применяемых форм обучения студентов «... Реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий ... с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся» (п. VII. Требования к условиям реализации основных образовательных программ).

К образовательным технологиям, позволяющим получить опыт взаимодействия в совместной деятельности, относят: работу в малых группах, тренинги, взаимопроверки и взаимозачеты, совместные презентации, дебаты и дискуссии, коллективные практико-ориентированные проекты и научные

исследования, командные лабораторно-экспериментальные работы и т. д. Основной целью подобных образовательных технологий является активизация коллективной деятельности всех участников образовательного процесса и их развитие.

В настоящей статье мы рассматриваем технологию работы в малых группах в большей степени применительно к практическим занятиям. Создаваемые на занятиях рабочие группы с небольшим количеством человек (от трех до пяти человек) можно отнести к так называемым «диффузным группам» (А. В. Петровской). Такие группы обычно кратковременные (на период одного или двух практических занятий), зачастую не обладающие референтностью, психологической совместимостью и сплоченностью ее участников, которым предстоит трудиться на общий результат. Тем не менее, участие в этой деятельности позволит студентам обогатить опыт и добыть через учебный процесс те компетенции социального взаимодействия, которые затем могут оказаться необходимыми в их будущей профессиональной и социальной жизни.

Особенностью работы в малой группе представляется организация совместной деятельности на материале «безразличном» для студентов. Безразличие к материалу порождается еще и спецификой учебной деятельности в системе образования. На первой паре студенты погружены в материал одной учебной дисциплины, на второй паре переключаются в проблематику другой учебной дисциплины: нет возможности «окунуться» в содержание единого конкретного материала, как это случится в профессиональной деятельности. Поэтому при проведении активных форм обучения важным является вопрос заинтересованности участников в успешности общего результата.

Еще один непростой вопрос это организация самих малых групп, а именно, создание их на основе симпатий или методом случайного выбора. В этом случае многое зависит от специфики задания и уровня развития основной студенческой группы как коллектива. Польза случайного выбора заключается в формировании у студентов так называемой «интерактивной толерантности», под которой нами понимается относительная способность личности, проявляющая-

ся в направленности на построение общей стратегии взаимодействия при сохранении и принятии различий в идеях, интересах, установках других участников совместной деятельности.

«Интерактивную толерантность» необходимо сформировать в студенческие годы, так как рынок труда требует от молодого специалиста умения работать в междисциплинарных, мультикультурных командах, по необходимости в любой момент быть готовым включиться и внести свой вклад в групповой проект. Для этого личность должна стремиться «вложиться» (свои знания, умения, опыт, идеи, способности) в результат общего дела (это, кстати, характеризует истинного профессионала), а не быть привязанной к своим симпатиям в отношении конкретных людей (не путать деловое и личное).

Организация и проведение образовательной технологии как работа в малых группах осуществляется в три этапа и на каждом этапе от преподавателя требуются определенные профессиональные компетенции. Первый этап, на котором происходит согласование целей работы, (разбвка на малые группы, инструктаж по выполнению задания и ожидаемым результатам) предполагает наличие у преподавателя качеств хорошего организатора и даже лидера, именно на этом этапе преподаватель дает установку студентам о необходимости развития интерактивной толерантности для дальнейшего личностного и профессионального роста.

Второй этап является основным по производительности и продолжительным по времени, от преподавателя он требует умения сотрудничать, консультировать. В период второго этапа преподаватель может провести педагогическое наблюдение за типами поведения студентов в совместной деятельности.

Исследователями Н. В. Голубевой и М. И. Иванюк были рассмотрены различия в коммуникативном поведении людей при работе их в малых группах. Выделены четыре типа поведения: «Представители первого типа могут решать задачу, только подчинив себе остальных членов группы. Ко второму типу мы отнесли тех, кто приспосабливается к группе. Для представителей третьего типа поведения характерно стремление к индивидуальному решению задачи, к четвертому

типу – тех, кто стремится к совместному решению задачи». [1; с. 98].

Выделяются четыре основных типа поведения студентов при работе в малых группах.

Представители первого типа поведения при работе в малых группах бывают избыточно навязчивы и активны в продвижении своих предложений. Причем, они в большей степени переживают за удовлетворение потребности в привлечении внимания к своей персоне, а не за качество общего результата, возможно и такое, что если их требования (идеи, предложения, пожелания) не принимаются остальными членами группы, то они теряют интерес и могут даже и отказаться от совместной работы;

Представители второго типа поведения при работе в малой группе стремятся к совместным формам работы на учебных занятиях, однако их позиция не активная, а наоборот, пассивная. Они не конфликтны и легко подстраиваются к любой малой группе, но не имеют, обычно, собственного мнения по поводу способа выполнения задания и не стремятся отстоять, защитить полученный группой итоговый результат работы.

Особенностью поведения представителей третьего типа проявляется в индивидуальном характере их деятельности. Они не «командуют», не «прячутся за спинами» других участников в своей малой группе, но ориентированы, главным образом, на личные образовательные достижения, а общий групповой результат их мало волнует.

Для представителей четвертого типа поведения при работе в малой группе совместная деятельность является самостоятельной ценностью. Они ориентированы на совместное решение поставленных задач, направлены на общий результат, не ожидают вознаграждений только для себя лично, не пытаются отсидеться, отмолчаться, не утверждают в собственных глазах за счет других. Их интересует сотрудничество (вместе трудиться) в процессе выполнения задания.

Результаты проведенного нами психологического исследования обнаружили корреляции: представители первого, второго и третьего типов поведения при работе в малой группе положительно связаны с показателем «Эгоизм» ($r=0,3$ при $p\leq 0,02$; $r=0,35$ при $p\leq 0,007$; $r=0,032$ при $p\leq 0,01$ соответственно), а представители четвертого

типа поведения при работе в малой группе предъявили отрицательную связь с тем же показателем ($r=-0,35$ при $p\leq 0,004$). С показателем «Сензитивность» у представителей третьего типа поведения (индивидуалистов) обнаруживается отрицательная связь ($r=-0,031$ при $p\leq 0,01$), напротив, представители четвертого типа поведения при работе в малой группе (коллективисты) показывают положительную связь с данным показателем. В методике показатель «Сензитивность» рассматривается, в том числе, и как склонность к рефлексии. В исследовании использовались психодиагностические методики: 1) Индивидуально типологический опросник Л. Н. Собчик; 2) Дихотомический опросник «альтруизм-эгоизм»; 3) Опросник изучения типа поведения при работе в малой группе, составленный О. В. Макаренко по результатам эксперимента Н. В. Голубевой, М. И. Иванюк [2].

На протяжении нескольких лет подвергаются уточнению вопросы об устойчивости типа поведения человека при работе в малой группе, причины изменения поведения человека в зависимости от группы, в каких социальных условиях они формируются. Эти и многие другие вопросы были поставлены А. В. Петровским, высоко оценивая деятельностный подход в педагогике, он рассуждал о конкретных способах формирования именно коллективистического типа поведения личности «В подлинном учебном коллективе, в группе, объединяющей людей, действующих совместно (вместе, а не рядом), ... взаимоотношениям присуща ответственная зависимость (успех или неудача одного – условие успеха или неудачи всех)... » [4, с. 60].

Третий этап использования технологии работы в малых группах – рефлексивный этап, без которого работа в целом не будет являться продуктивной. К сожалению, многими преподавателями этот важный факт не учитывается и даже не осознается. Рефлексивную часть занятия оставляют на потом, и, как правило, про нее забывают или на нее не остается времени, или организуют поверхностно, формально. Здесь эффективны методы устного коллективного обсуждения, письменного опроса, эссе и другие педагогические приемы, посредством которых можно выяснить самооценку человека по вопросу его собственного «вложения» в ра-

боту и результат оценки его малой группой. Также результативен прием сравнительного анализа самооценки участника и оценки малой группы.

Развитие ответственной зависимости формируется в рефлексивной части обсуждаемой образовательной технологии через осмысление, возможно переосмысление студентами собственной деятельности, входящей в совместную деятельность с другими участниками группы.

Библиографический список

1. Голубева Н. В., Иванюк М. И. Различия в коммуникативном поведении при решении групповых задач // В кн.: Человек и общество. – Л., 1966. – вып. I. – С. 98–102.
2. Макаренко О. В., Проблемы социально-психологической адаптации: компетенция социального взаимодействия: учеб. пособие. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. – 68 с.
3. Пищик В. И. Исследование понятия «коллективизм/индивидуализм» // Вопросы психологии. – 2006. – №2. – С. 30–37;
4. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

УДК 37.011

Шурбе Вера Захаровна

Кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии Новосибирского государственного технического университета, v.z.shurbe@mail.ru, г. Новосибирск

ПОКОЛЕНИЕ КАК СУБЪЕКТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ОБЪЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ

Аннотация. Автор выявляет и описывает процессные характеристики поколения как агрегированного субъекта социального взаимодействия. По мнению автора, эти характеристики позволяют использовать социологический подход к педагогической деятельности и практике, которые направлены на формирование у детей и подростков опыта межпоколенного взаимодействия.

Ключевые слова: поколение, межпоколенные взаимодействия, полифигуративный тип культуры, поколение хай-тек

Shurbe Vera Zakharovna

Candidate of Sociology Science, Docent of the Department of Sociology at the Novosibirsk State Technical University, v.z.shurbe@mail.ru, Novosibirsk

GENERATION AS SUBJECT OF INTERACTION AND OBJECT OF FORMATION

Abstract. The author reveals and describes process characteristics of generation as the aggregated subject of social interaction. According to the author, these characteristics allow to use a sociological approach to pedagogical activity and practice which is directed on formation at children and teenagers of experience of inter-generational interaction.

Key words: generation, inter-generational interactions, polifigurative type of culture, generation of hi-tech.

Педагогическая деятельность является одним из видов социальной деятельности и повседневной практики. Результаты педагогического воздействия наряду со всеми другими проявляются в облике современных и будущих поколений. Межпоколенные взаимодействия, взаимоотношения и взаимосвязи и зависимости являются всеохватной средой, в которой рождается ребенок и формируется его личность и индивидуальность. Но в тоже время бесконечное индивидуально-личностное множество и разнообразие в каждый момент времени порождают как типовые, так и особенные социально-культурные формы межпоколенных взаимодействий. Поэтому возникает острая необходимость не только междисциплинарного подхода к педагогической практике, но и социологического.

Поколение является одним из агрегированных субъектов взаимодействия, культурного развития и социокультурной динамики. Как социальный феномен поколение не может определяться и познаваться как константа, статичность, но как взаимосвязь и взаимозависимость. Поколение формируется и может состояться как социальная общность только в процессе взаимосвязанного и взаимозависимого взаимодействия. То есть, не только новое поколение зависит от предыдущего, но и предыдущие поколения зависят от новых. Эта зависимость проявляется и в конкретном повседневном взаимодействии, и в восприятии прошлого опыта, и в прогнозировании и проектировании будущего опыта: какой опыт прошлого считать ценным и почему, какие практики и опыт следует знать и использовать, какие смыслы нужно

сохранять, какие роли и образы, взятые из прошлого будут нужны сегодня, чтобы было завтра?

Поколение является целостной социальной общностью, единством высокой сложности, но внутри оно очень сложно дифференцировано и, в тоже время, каждый её элемент высоко интегрирован. Поколение, с одной стороны, вполне управляемо институциональными средствами и процессами, но, с другой, крайне сложно поддаются «внешнему» управлению межпоколенные процессы. Есть основания полагать, что эта сложность связана прежде всего с тем, что поколение представляет собой «многообразно интегрированные единства» или фигуры, «которые люди образуют между собой... через соответствующие пространственно-временные модели – модели социального процесса» [8]. В этом контексте обращают на себя внимание такие особенности, как: А) многообразие: а) интеграции; б) интегрированного единства; в) интегрируемого единства в целое; Б) вариабельность социального процесса как индивидуально-групповое проявление его «исполнения»; В) соответствующее перечисленному выше многообразию многообразие пространственно-временных моделей.

Поколение является динамичной самовоспроизводящейся (биологически и социально) социальной материей и фиксируется и теоретически, и эмпирически. Такая особенность поколения, с одной стороны, создает видимую (кажущуюся) простоту данного объекта, но, с другой, обладает рядом трудно и теоретически, и эмпирически фиксируемых признаков. Сложность обусловлена тем, что поколение как социальный феномен является не только фиксируемой материей, но и обладает всеми процессными признаками: неравномерностью и негомогенностью (гетерогенностью), непреднамеренностью действий и последствий, динамичностью, пластичностью, изменчивостью, сменяемостью, дискретностью, интегративностью, фигуративностью. Не принимая во внимание эти особенности и признаки, невозможно адекватно интерпретировать содержание, формы, значение межпоколенных взаимодействий.

Поколение представляет собой систему взаимосвязанных и взаимозависимых инте-

ракций (взаимодействий). Эта зависимость проявляется и в конкретном взаимодействии, и в восприятии прошлого опыта, и в прогнозировании и проектировании будущего опыта. В интерпретации Н. Лумана и Н. Элиаса эту систему можно рассматривать как фигурацию, которая отражает структурно, функционально и содержательно социальное сообщество и его среды.

В современных условиях все одновременно сосуществующие (живущие) поколения-генерации находятся в ситуации неопределенности, для которой ни у одного поколения нет адекватных практик, способов и механизмов жизнедеятельности. Процессы трансформации оказываются более быстрыми по сравнению с процессами формирования, апробации и аккумуляции социального опыта. За процессами не успевает даже молодежь. Скорость социального времени начинают ощущать и фиксировать дети. Новые условия межпоколенных взаимодействий востребуют новые способы передачи социокультурного опыта и новые формы взаимодействия поколений в условиях неконтролируемой информации и стремительных технологических инноваций. Цифровая революция «поставила» перед человечеством проблему передачи и использования социального и информационно-технологического опыта и взаимодействия человека с человеком в мире техники и неконтролируемой информации. Эта проблема приобретает форму множественного вопроса: кто кому, в какой последовательности (если она вообще возможна в современных условиях) от какого поколения к какому и какой социальный и информационно-технологический опыт передаёт, какие сохраняет и какие формирует моральные и духовно-нравственные основы передачи и использования этого опыта? Вопросы могут быть продолжены.

Каждое новое поколение осваивает совокупное наследие культуры, которая выступает и объектом освоения и формой передачи социального опыта. Цифровые технологии не только, как научное, но и культурное явление, также явились результатом деятельности предшествующих поколений (родителей и прародителей поколения хай-тек – поколения цифрового человека) и также произошла передача культуры хай-тек.

В этом смысле процесс передачи социального опыта произошел – поколение, создавшее цифровые технологии, передало новому поколению эти технологии и опыт их использования.

Но сможет ли и дальше таким же образом осуществляться передача социального опыта? Молодое поколение, получив в руки высоко технологичные «игрушки», оказалось не подготовлено старшим поколением к трансляции этой культуры следующим поколениям. И дело не в поколении, а в содержании этих игрушек. Они увлекают и «извлекают» человека из традиционной конкретной социальности и создают новые формы взаимодействия и социальности.

Педагогическая практика во всех её проявлениях не может разрешить эту проблему, так как парадокс заключается в том, что поколения, создавшие и создающие хай-тек-игрушки и технические средства конструирования реальности, тоже не знают, как этот опыт можно передавать и какой из них и с какой скоростью нужно осваивать. Количество компьютерного программного обеспечения и всевозможных модификаций технических продуктов – телефонов, ноутбуков, смартфонов и других нарастает. Уже никто точно не может сказать, что нужно и в какой последовательности осваивать, в каких социальных сетях регистрироваться, какие программные продукты устанавливать в учебных заведениях, офисах и квартирах, какие компьютерные программы изучать в школах или вузах, какие нужно производить и продавать. Хай-тек-технологии позволяют конструировать множества индивидуальных, индивидуально-групповых, социальных опытов, знаний, форм, и, тем самым, конструируют неоднозначные множества миров настоящего и будущего и затрудняют сохранение и передачу однозначных, линейно транслируемых способов освоения мира. И тогда процесс линейного поступательного развития перестает быть единственно возможным и потому трудно регулируемым.

В условиях мощных информационных потоков пост-, ко- и префигуративные типы культур, как способы передачи социального опыта, выявленные и сформулированные М. Мид, становятся всё менее эффективными. Каждый тип культуры, фигурация как форма социального взаимодействия по-

колений-генераций, по мнению М. Мид, «отражает то время, в котором мы живём». Кроме того, Мид подчеркивает, что в постфигуративной культуре «каждое изменение протекает настолько медленно», что «прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения» [4, с. 322]. Такой тип культуры, заключает М. Мид, характерен в большей степени для тех обществ, у которых «нет письменности, нет документов прошлого» и поэтому «восприятие новизны... тонет в общей атмосфере прошлого» [4, с. 336]. Однако, по мнению антрополога, исследователи на это обстоятельство «недостаточно обращали внимание». После публикации работы М. Мид на русском языке прошло несколько десятков лет, но многие исследователи, изучая межпоколенные взаимодействия, по-прежнему не всегда учитывают описанное выше обстоятельство.

Начинают «давать сбой» и юнгианские архетипы. Культурные формы претерпевают мощные ситуационные модернизации, часть из которых закрепляется в повседневных практиках. Конфликтная парадигма как методологическое основание изучения межпоколенных взаимодействий и инструментальный подход к разрешению социальной проблемы «отцов и детей» также становится все менее эффективной. Межпоколенные отношения – это примеры и образы детства и юношества, взросления и зрелости, старости и ухода из жизни в смерть (или бессмертие). Это видение других миров, других онтологий, другой бытийности, со-онтологии и со-бытийности. Межпоколенные отношения – это сопереживание одно- и разновременно (имеется в виду онтологический сдвиг, в одно время – в точке-изохроне – сосуществующих) одинаково и в то же время по-разному переживающих и проживающих одни события и социальные процессы. Под разновременностью в данном контексте понимается хронология возраста (генерационные различия), под одновременностью понимается то, что разные генерации являются участниками либо свидетелями одних событий [7].

Множественность и многомерность подсистем, функций, внутренних и внешних сред, систем действий и систем социальных взаимодействий позволяют говорить о формировании *нового типа культуры – поли-*

фигуративного. Этот тип культуры характеризуется тем, что разные поколения учатся у разных поколений. В опыте каждого поколения – одно- и разно- временно действующих – формируется общий опыт, который в самом процессе формирования проходит и социокультурную апробацию и модификацию, и нормативно-ценностную оценку. Этот тип культуры требует на современном этапе социального развития общества не только его принятия и осмысления, но и воплощения, что, впрочем, начинает происходить естественным образом.

Каждый тип культуры имеет устоявшиеся культурные формы, образцы, символы и многое другое. Существующие возрастные классификации и характеристики возрастов, используемые в социальной политике, не отвечают полифигуративному типу культуры. Поэтому время поставило задачу: найти не столько адекватную возрастную классификацию, сколько онтологическую характеристику каждому поколению. Так, возрастная особенность молодости проявляется в позиции: «я хочу быть причиной чего-то в этом мире, а не только его следствием, я хочу, чтобы мир был лучше или таким, каким я его вижу и представляю». Эта позиция дает возможность влиять на происходящие события и проявлять поколение свою уникальность.

Поколение как социальный субъект отражает эту полифигуративность, являясь не только фиксируемой социальной материей, но и социальной организацией и обладает всеми системными свойствами, а также процессными признаками. Поколение как форма устойчива, но она текуча.

Поколение – вневременное понятие и социальное образование. Оно отражает качественные характеристики общности. Представители одного и того же поколения обладают рядом различных качественных характеристик. И именно не возрастное (хронологическое, временное), а качественное многообразие поколенной структуры создает многообразие социальной жизни. Таким образом, поколение выступает образом того, что должно быть и того, что есть. Это желаемые состояния, действия, социальные практики, которые позволяют обществу быть устойчивым, но при этом постоянно совершенствоваться или меняться.

Устойчивость и изменчивость, устойчивая изменчивость и изменяющаяся устойчивость социальных практик предполагают необходимость обращения к опыту ушедших поколений как к архетипам. Новые практики, пришедшие в современный мир из футурологии, порождают условно новые архетипы поколений. Эти архетипы существовали в сказках, сказаниях, былинах, мифах, религиях, а теперь – в фантастике.

Поколение обладает такими свойствами, как: устойчивостью (исторической, социокультурной, поли- изоморфной, т.е. в полиморфизме, множественности формы и в тоже время идентичности, и изоморфности, т.е. изменчивости, но узнаваемости по всем признакам); возобновляемостью (естественно-природной - биологической, социокультурой – из века в век произносится – «поколение» и узнается по этим признакам); естественно-природной сменяемостью; цикличностью (одно поколение уходит, другое приходит).

В исследованиях, посвященных поколенной и межпоколенной тематике, поколение, в основном, определяется как единичное образование, например, поколение детей, поколение родителей, поколение сверстников, поколение «модернити», «войны» и т.п. Такой подход к определению поколения не позволяет рассматривать поколение как целостную социальную общность, социальный организм. Как целостный социальный организм поколение изначально противоречиво, так как социальный организм «существует как множество отдельных социальных организмов» (поколение как единичное образование - генерация), является «взаимодействующим» со средой, «реализует себя противоречиво – он становится не один, а во множестве». Поколение как единичное проявление целого можно определить (обозначить) как «локальные случаи реализации организменности общества» или «отдельные формы существования социального организма» [1, с. 75]. Локальные проявления можно определить как множественные проявления единой социальной материи. С позиции феноменологического подхода поколение как социальную материю можно рассматривать как феномен, обладающий особыми свойствами – качествами, которые, с одной стороны, четко фиксируются (на-

пример, поколение детей, поколение Next и т.п.), а, с другой, трудно поддаются эмпирической фиксации в силу своей динамичности, изменчивости, текучести, дискретности, латентности, целостности.

Как целостная социальная материя и социальный организм поколение является дискретным. Но как локальное проявление целого оно обладает свойствами целостности, но не является самодостаточным и целостным. Свойства дискретности и свойства целостности проявляются во взаимодействии друг с другом, как локальности с локальностью. Можно, в данном случае, использовать применяемое Н. Луманом понятие «наблюдателя» системы. В определении поколения как социальной материи, социального организма, можно утверждать, что поколения наблюдают друг за другом, наблюдая, вступают во взаимодействия, взаимодействуя, взаимно влияют друг на друга и, тем самым, видоизменяют друг друга как целостности. Рассматривая поколение как взаимодействующего наблюдателя и как наблюдающего актора, напрашивается вывод, что поколение само в себе, поколение как локальность (единичное, локальное проявления целого) не может не меняться. Изменения поколения и поколений неизбежны в силу объективно существующей социальной динамики, диалектических взаимопереходов количества и качества, а также в силу того, что поколение само в себе и поколение как локальность (единичность) обладают и функциональными свойствами, и, главным образом, свойством изменчивости. Поколению объективно заданы изменчивость и взаимодействие как способы бытия и как механизмы переходов, взаимовлияний, взаимозависимостей.

Используя отдельные лексические конструкции, предложенные исследователями социальных трансформаций, можно охарактеризовать поколение как единство высокой сложности и дифференциации» и как «многообразно интегрированные единства» или фигурации, «которые люди образуют между собой ... через соответствующие пространственно-временные модели – модели социального процесса [1; 2; 6; 8]. Поэтому важным методологическим основанием в исследовании межпоколенных взаимодействий может являться фигурация как социальная модель процесса, как переплетение

взаимозависимостей, которые образуются посредством языковой коммуникации, в которой язык выступает символом. Язык, символы как социокультурные формы социальных взаимодействий и взаимозависимостей рассматривает в своих исследованиях С. А. Смирнов [5].

По мнению Н. Элиаса, динамизм межпоколенных взаимозависимостей и истоки межпоколенных конфликтов находятся в цивилизационном пространстве, так как стандарты и запреты, налагаемые обществом, меняются, а с ними меняется и порог неудовлетворенности и страха перед социальной жизнью. В процессе цивилизации возрастает дистанция в поведении и всей психологической структуре между детьми и взрослыми. В этой структуре скрыто объяснение того, почему некоторые люди или целые группы кажутся нам моложе или более похожими на детей. На основе социогенетического закона индивид за короткий срок своей истории проходит через гораздо большее количество процессов, чем общество, в котором он живёт. Эти выводы Н. Элиаса и его сторонников переплетаются с пониманием «культурного возраста человека», которое вводит в научный оборот С. А. Смирнов.

Неравномерность индивидуальных жизненных историй, постоянное непреходящее замещение индивидов из поколения в поколение, цивилизационные сдвиги, со-трансформации локальных и целостных систем, индивидуальное многообразие и ряд других оснований, таким образом, порождают разноуровневое соотношение культурных возрастов в локальных целостных поколенческих образованиях и, тем самым, порождают социальное напряжение, которое находит своё выражение в динамике межпоколенных отношений.

Методологическими предпосылками изучения поколения «в самом себе» и поколения как генерации, являющейся в то же время компонентом поколения «в самом себе» являются работы, в которых объектами изучения являются система и целостность. Целостность рассматривается как интергативность, интегративное качество системы. Логика изучения системы, по мнению В. И. Игнатьева, такова: «целостность должна быть рассмотрена как некая совокупность

элементов, обладающая определенными качествами. В этом случае интеграция является как одно из качеств. Другим качеством взаимодействующих элементов системы служит их взаимообусловленность и взаимодополняемость. При этом элемент тогда является фрагментом системы как целого, когда приобретает свои специфические свойства только в пределах данной системы. Поэтому целостность объекта раскрывается через специфические отношения между частями как элементами системы» [1, с. 19].

Поколение как социальная материя, социальный организм представляет собой целостность, которая представлена генерационными отношениями четырех-пяти взаимосвязанных локальных поколений, выступающих элементами этой целостности. Социальное поколение является продуктом интеграции как минимум четырех генерационных поколений в исчислении средней продолжительности жизни современного поколения в 20–25 лет. В свою очередь, генерационные поколения взаимообусловлены самим фактом своего биологического происхождения и тем самым взаимодополняемы. Так, А. С. Казеннов подчеркивает, что родитель может проявиться только в факте рождения ребенка, т.е. отец в сыне, отец отца в своем отце и так далее. Биологическое происхождение является актом социальной взаимообусловленности и взаимодополняемости, так как сразу же возникает отношение взаимозависимости: будущее родительского поколения зависит от будущего молодого поколения и наоборот [2]. Любое из генерационных поколений может приобрести черты социального поколения только в пределах именно социальных взаимозависимостей и взаимоотношений. В противном случае оно будет обладать иными свойствами и будет являться чем-то иным, если не будет взаимообусловлено и взаимодополняемо другими постоянно возобновляемыми генерационными поколениями.

Отметим, что изучение поколения на примере одного генерационного поколения характеризует его только в отдельных свойствах, характеристиках, чертах, ситуатив-

ных проявлениях и даже взаимодействиях. Однако понять социальное поколение через изучение свойств только одного (даже многократно изучая) поколения невозможно, так как недостаточно представлять объект в расчлененном виде как множество его разносторонних определений. Одной из внутренне присущих поколению социальных функций является взаимодействие, которое имеет различные взаимодополняемые и взаимоисключаемые, взаимопроникаемые и взаимно противоположные формы, содержание, культурные образцы, смыслы, символы, знаки.

Таким образом, современная социальная ситуация востребует от педагогической практики, формируя личность ребенка, формировать её как единичное проявление социального поколения.

Библиографический список

1. *Игнатъев В. И.* Системно-генетическая динамика социума. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2007. – 296 с.
2. *Казеннов А. С.* Генерационные отношения в воспроизводстве человека и самоорганизации общества. – СПб.: Лен. гос. обл. ун-т им. А.С. Пушкина, 2002. – 176 с.
3. *Луман Н.* Введение в системную теорию. – М.: Издательство «Логос», 2007. – 360 с.
4. *Мид М.* Культура и мир детства. Избранные произведения. – М.: Главная редакция восточной литературы изд-ва «Наука», 1988. – 429 с.
5. *Смирнов С. А.* Культурный возраст человека: Философское введение в психологию развития. – Новосибирск: ЗАО ИПП «Офсет», 2001. – 261 с.
6. *Шеина Е. Н.* Ценностное отношение к «феномену детства» в основных формах его репрезентации (философия, социология, педагогика) // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 10. – С. 156–162.
7. *Шурбе В. З.* Социокультурные доминанты межпоколенного взаимодействия // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания». Вып. 10. – 2012. – № 3(90) – С. 53–59.
8. *Элиас Н.* О процессе цивилизации. Социогенетические и психогенетические исследования. Т. 2. Изменения в обществе. Проект теории цивилизации. – М., Университетская книга, – 2001. – 382 с.

Куклина Наталья Борисовна

Кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии Новосибирского государственного технического университета, svetlaya_nataliya@mail.ru, Новосибирск

СОЦИАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ЛИЧНОСТИ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются социальные качества личности, способствующие ее интеграции в общество в интерпретации современной науки и проблема ориентиров современной школы в процессе формирования социально-компетентной личности. Автор представляет разработанную им модель адаптивного способа социального мышления как комплекс качеств, способствующих успешной социализации личности, ее самостоятельной социальной деятельности, активности и самореализации, интеграции в общество.

Ключевые слова: образование, формирование, духовность, социальная адаптация, социальные ресурсы, социальная компетентность, ценности.

Kuklina Natalia Borisovna

Candidat of Sociology Sciences, Associate Professor of Sociology Department at the Novosibirsk State Technical University, svetlaya_nataliya@mail.ru, Novosibirsk

SOCIAL RESOURCES PERSON AS A PROBLEM OF MODERN EDUCATION

Abstract. The article deals with the social adaptation of the individual, to facilitate their integration into the society in the interpretation of modern scientists and the problem orientation of modern education in the process of social and competent person. The author presents a model they developed an adaptive method of social thought as a set of qualities that contribute to the successful socialization of the individual, his self-social activities, activity, and self-fulfillment, and community integration.

Keywords: education, formation, spirituality, social integration, social resources, social competence, values.

В современный период трансформирующегося российского общества перед представителями всех слоев населения встает вопрос о выборе стратегии социальной адаптации и ценностных ориентиров в непростых жизненных условиях. Деидеологизация и аномия еще более усложняют ситуацию. С одной стороны – прагматизм и предприимчивость, проявляющиеся зачастую в форме нахождения везде и всегда выгоды с игнорированием нравственных ценностей способствуют внешнему успеху, но с другой – пренебрежение моралью, духовными ценностями, которые так значимы для менталитета нашего народа, может перейти при внешнем успехе в личностную драму, потерю смысла жизни, тем более, что человек – это существо общественное и не может быть целостной личностью, если только берет от социума и ничего ему не дает. Проблема выбора личностью качеств,

способствующих успешной и гармоничной жизни была актуальна во все времена, но особенно это применимо к переходным периодам в жизни общества, в одном из которых (и в очередной раз) оказалась сейчас и Россия. И у нашей страны, и у каждого человека есть свои ресурсы, которые он использует, развивает, пополняет или, наоборот, растрчивает, теряет, не восстанавливает и т. д. Социальные ресурсы личности – это составная часть ее человеческого капитала, совокупность качеств, способствующих успешной социализации. «Социальные ресурсы – это совокупность средств, которыми обладает и которые использует человек для обеспечения эффективного социального функционирования личности и поддержания оптимального функционального состояния в процессе адаптации» (С. А. Шапкин, Л. Г. Дикой) [Цит. По: 2, с. 6]. В настоящей статье понятия «социальные ресурсы и со-

циоадаптивные качества личности» отождествляются, то есть под социальными ресурсами понимаются социоадаптивные качества личности, способствующие достижению человеком гармонии с самим собой и социумом, Универсумом, преодолению противоречий между личностью и обществом. Как писал в одной из своих работ психолог Н. Энкельманн: «... у человека есть только две проблемы: правильно обходиться с собой и другими» [4, с. 52]. Однако – как это делать и что является правильным, ведь времена, страны и люди такие разные? Таким образом, проблема социальной адаптации и социоадаптивных качеств личности всегда остается актуальной и особенно это касается социальных институтов воспитания и образования, которые должны готовить поколения к жизни в социуме, исходя и из реалий жизни, и опираясь на духовный опыт человечества. Конечно, главным институтом социализации является семья, но и школа исполняет также важные функции при подготовке учащихся к жизни. Компетентностный подход в современном образовании направлен на «свободное развитие личности» [1, ст. 2, п. 1], в том числе и ее социальной компетентности. «Содержание образования должно обеспечить: формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; формирование духовно-нравственной личности» [там же, ст. 14, п. 12. 2].

Какие же качества могут способствовать интеграции личности в общество, ее успешной социальной адаптации? В каком направлении должна проводиться воспитательная работа в семье и школе, чтобы подготовить ребенка к жизни в социуме, сформировать социально-компетентную личность?

В современной науке нет единой точки зрения по данному вопросу. Эта проблема до сих пор остается открытой. Существующие публикации в данной области можно разделить на две группы, условно говоря (если пользоваться терминологией М. Вебера) – ценностно-рациональную и целерациональную. Авторы публикаций первой группы включают в перечень социально-адаптивных качеств личности обязательно нравственные черты и считают духовность (с позиции не теологического,

а аксиологического подхода) фактором социальной адаптации личности (П. А. Сорокин, Э. Фромм, В. Франкл и т. д.). И хотя они не применяют термины «социальная адаптация, социальные ресурсы» и т. д., но подразумевают то же – качества, способствующие интеграции личности в общество. Представители другого направления не акцентируют внимание на нравственных характеристиках адаптирующейся личности, (например О. А. Шабанова, А. Инкелес). По мысли Лосского Н. О. – «установить правильное соотношение между обществом и индивидуальным «я» человека могут лишь те системы, которые способны дать синтез универсализма и индивидуализма. В большинстве случаев приходится иметь дело или с неумеренным универсализмом, понижающим человеческую личность, или с чрезмерным индивидуализмом, не усматривающим тех случаев и отношений, в которых человеческая личность должна подчиниться более высоким социальным ценностям» [3, с. 208].

Не анализируя вышеперечисленные труды по данной проблеме автор настоящей статьи стремится сделать свой вклад в область исследований по социальной адаптации и предлагает комплекс социоадаптивных качеств личности, применимых и в нашей современной российской действительности.

Методологической основой предлагаемого исследования является комплексный подход, сочетающий следующие научные подходы и направления:

1. Гуманистическое направление в социологии и психологии, акцентирующее внимание на развитии личности и духовности как фактору ее социальной адаптации (П. А. Сорокин, Э. Фромм, А. Маслоу, В. Франкл и т. д.).

2. Когнитивная психология и социология, рассматривающие процессы социального мышления. (С. Московичи, Д. Майерс, К. А. Абульханова-Славская, Ю. М. Орлов и т. д.).

3. Нормативно-интерпретативный подход (М. В. Ромм) и функционально-динамический (Е. В. Руденский), рассматривающие социальную адаптацию не только как процесс усвоения норм и правил, но прежде всего как самореализацию человека, его возможности как субъекта своей жизни.

4. Аксиологический подход к рассмотрению понятия «социальная адаптация».

5. Адаптивный подход к рассмотрению понятия «ценности».

6. Классификация ценностей на ценности-цели и ценности-средства по подходу Р. Мертона и методике М. Рокича.

Исходя из вышеперечисленного автор данной статьи определяет следующее:

1. Социальная адаптация – это понятие, имеющее два взаимосвязанных значения: а) процесс приспособления человека к социальной среде, б) процесс развития личности, механизм, помогающий снять противоречие между требованиями и нормами социокультуры и интересами и потребностями личности, принадлежащей данной социокультуре, одновременно способствуя актуализации и развитию этой личности.

Это определение социальной адаптации является базовым для данной статьи.

2. Ценности являются важным социальным ресурсом личности, способствующим успешной социализации.

3. Социоадаптивные качества (или социальные ресурсы личности) являются также инструментальными ценностями-средствами, с помощью которых достигаются базовые ценности-цели – например, успешная социализация, гармоничное общение с окружающим миром и собой, ощущение счастья в зависимости от индивидуальности.

Далее перейдем к анализу социоадаптивных качеств (или ценностей– средств), рассматриваемых автором настоящей статьи. В ней, прежде всего, акцентируется внимание на постулате, утверждающем, что духовность является фактором успешной социальной адаптации личности и жизне-способности, как личности, так и общества в целом. Личность должна обладать не только качествами предприимчивости и прагматизма, но и нравственными духовными качествами. Конкурентоспособность такой личности не ослабнет, а наоборот она станет сильнее и устойчивее. Автором данной статьи предлагается вариант адаптивной модели социального мышления как способа отношения человека к социальной действительности и самому себе. В качестве такой модели выдвигается понятие «позитивное (то есть здоровое) мышление», способствующее выживанию и развитию человека и об-

щества. Позитивное мышление основано на реализации личностью потенциала консенсализма, ее направленности на присвоение нравственных ценностей и является проявлением духовности и фактором социальной адаптации в современном мире. Эта модель включает в себя следующие характеристики, которые автор данной статьи определяет как социоадаптивные качества личности, являющиеся для современного российского социума и мирового демократического общества социальными ценностями.

1. Гуманистическое мировоззрение, опора на общечеловеческие ценности.

2. Реалистический оптимизм

3. Мотивация роста, стремление к самоактуализации.

4. Креативность, творческое отношение к жизни в целом.

5. Холистический целостный взгляд на мир с позиции разума (но не рассудочности), отношение ко всему (в том числе и к себе), как важной части мироздания, объективный, адекватный взгляд на мир, принятие его как данности, способность перевести энергию психоэмоционального напряжения в русло конструктивной деятельности (не игнорирование эмоций или подавление их, а управление ими).

6. Самоэффективность, безусловная любовь к себе, доброжелательность, терпимость, уважение себя и других; эмпатия, способность сопереживать, понимать себя и других; сотрудничество, а не соперничество как основа социальных отношений. В случае необходимости дать отпор сделать это по возможности мирно – с юмором, спокойствием, игнорированием, сочувствием и т. д. (Способность понять, что зачастую человек кричит не потому что он плохой, а потому что ему плохо).

7. Самостоятельность, стойкость взглядов и убеждений в сочетании с гибкостью мышления, умение изменить устаревшие личностные конструкты в зависимости от ситуации.

8. Эстетическое отношение к жизни, умение находить прекрасное при общении с людьми, природой, искусством.

9. Владение различными методами психотехники с целью саморегуляции.

Главным постулатом данного этико-психологического комплекса составляющего

модель позитивного мышления как способа социоадаптивного (позитивного) отношения к жизни является следующий (определяющий его центральную позицию) – человеку необходимо видеть в жизни не только трудности и проблемы, но и возможности и пути их решения. Ему от природы дана творческая сила, огромный внутренний потенциал, позволяющий решать проблемы и преодолевать трудности, если не на внешнем, то на внутреннем уровне путём выбора отношения к ситуации, её разумной интерпретации. Необходимо видеть в жизни не только отрицательное, но и положительное и не игнорировать наличие в ней светлых моментов.

Рассмотрев данный комплекс перейдем к некоторым выводам.

1. Проблема содержания социальных качеств личности, способствующих социальной адаптации мало разработана на уровне научного знания (ее разработка чаще всего связана с научно-популярной, занимательной литературой).

2. Современная школа должна выбирать ориентиры для подготовки учащихся к полноценному социальному функционированию в будущей взрослой жизни и не только на уровне знаний учебных предметов, а на уровне ориентировки в жизненных ситуациях.

3. В школах надо развивать не только тело, но и дух, психику, внутреннюю сферу, мир личности, научить ребенка основным методам саморегуляции, особенно на уровне интерпретации той или иной ситуации адаптивным (а не дезадаптивным) образом.

4. Необходимо ввести в школах (как обязательный компонент) не только физическую, но и психическую гимнастику и усилить этическую и эстетическую составляющие развития, чтоб укрепить стрессоустойчивость ребенка. Одними физическими упражнениями этого не сделаешь.

5. Можно взять за основу различные подходы к содержанию социальных ресурсов, в том числе и вышеприведенную модель позитивного мышления.

Нашему обществу, особенно в настоящей ситуации нужна свободная, стрессоустойчивая личность, способная противостоять негативным воздействиям социальной среды и управлять своими инстинктами и отрицательными эмоциями. И духовность и культура личности (вопреки распространен-

ным стереотипам) сделают ее сильнее, а не слабее. Об этом свидетельствуют многочисленные примеры в истории человечества. Поэтому, (по мнению автора данной статьи), в процессе формирования у учащихся социальной компетентности за основу целесообразно брать модели социоадаптивных качеств, включающие в себя нравственную составляющую.

Библиографический список

1. Закон Российской Федерации «Об образовании»/Редакция №67 от 01. 04. 2012, с изменениями и дополнениями, вступающими в силу с 01.07.2012. – (Электронный ресурс). Сайт Министерства Образования и Науки Р. Ф. – <http://минобрнауки.р.ф/документы/884>. (Дата обращения 25.08.2012)
2. Куклина Н. Б. Работа социального педагога по формированию адаптивных качеств личности: Учебно-методическое пособие. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2005. –110 с.
3. Лосский Н. О. Условия абсолютного добра. – М.: Политиздат, 1991. –367 с.
4. Ромм М. В. Адаптация личности в социуме. Теоретико-методологический аспект. – Новосибирск: Наука, 2002. – 274 с.
4. Энкельманн Н. Преуспевать с радостью. – М.: Экономика, 1993. – 395с.

Юрочкина Ирина Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитательных систем, Новосибирский государственный педагогический университет, i.yurochkina@gmail.com, Новосибирск

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МОЛОДЁЖИ В УСЛОВИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В данной статье расширяются методологические представления отдельных концепций европейской науки о формировании социальных компетенций молодёжи. Отдельное внимание уделено анализу различных научных подходов к изучению феномена и моделей социальных компетенций, выявлены их компоненты. Также статья направлена на изучение теоретических оснований, объясняющих влияние общественных организаций на развитие социальных компетенций молодёжи.

Ключевые слова: молодёжь, компетенции, социальные компетенции, модели и компоненты социальных компетенций, общественные организации.


Yurochkina Irina Juryevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Chair of Theory and Methodology of Educational Systems, Novosibirsk State Pedagogical University, i.yurochkina@gmail.com, Novosibirsk

DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCES OF YOUNG PEOPLE IN THE TERMS OF ACTIVITIES OF PUBLIC ORGANIZATIONS: THE THEORETICAL ASPECT

Abstract. In this paper, the methodological views of various concepts of European science about the formation the social competences of young people are extended. Special attention is devoted to the analysis of different scientific approaches on studying the phenomenon and models of social competences. Besides, the components of social competences are identified. Also the article is focused on researching the theoretical foundations that explain the influence of public organizations on formation and development of the youth social competences.

Keywords: youth, competences, social competences, models and components of social competences, public organizations.

В современной науке достаточно большое внимание уделяется молодёжной проблематике в целом и, в частности, вопросам самоопределения молодых людей в социально-исторической действительности. Анализ психолого-педагогической и социологической литературы отечественных и зарубежных авторов позволяет определить молодёжь как неоднородный социокультурный феномен, который обладает самостоятельным статусом в обществе, а также комплексом функций и задач, сформулированных частично обществом на конкретном историческом этапе (отражение эксплицитных характеристик), а частично представителями самой молодёжи, учитывая личностную ситуацию развития (отражение

имплицитных характеристик). Решение этих задач и эффективное выполнение функций приводят к корреляции ценностных ориентаций и моделей поведения, способствуя тем самым адекватной социализации личности, существенным социально-психологическим механизмом которой являются процессы идентификации и самоидентификации молодых людей [2]. Поэтому так важно, в каких средовых условиях молодой человек осваивает новые социальные роли, развивает способности, обретает свое становление как личность.

Общественные организации, особенно негосударственного вида, получившие в европейских странах справедливое название «третьего сектора» в экономике, приобрета-

ют все большую популярность среди молодых людей [1, с. 273-274], базовым потребностям возраста, позволяя в свободное от учебы и других обязательных дел обогатить опыт социального взаимодействия, обнаружить/развить отдельные положительные качества и способности, приобрести первый опыт профессиональной деятельности, развить необходимые социальные компетенции, важные для полноценного функционирования в социальном окружении.

В научной литературе можно обнаружить множество дефиниций понятий «компетенция», «компетентность», однако, отсутствует единая точка зрения относительно содержательного наполнения терминов. В отечественной науке накоплен обширный пласт исследовательской литературы, раскрывающей как сущность социальных компетенций личности, так процесс их формирования (М. С. Каган, М. М. Бахтин, и др.), изучен аксиологический аспект проблемы формирования социальных компетенций (В. И. Гинецинский, А. В. Кирьякова, В. А. Сластёнин). Обоснование представлений о социальных компетенциях в контексте реализации человеком самого себя в социуме представлено в трудах Л. И. Божович, В. В. Краевского, А. В. Хуторского, И. С. Кона и др. Генезис, структура, функции, проблемы межличностного взаимодействия как условия и средства формирования социальных компетенций личности представлены в трудах Г. М. Андреевой, А. А. Бодалёва, В. А. Кан-Калика, А. В. Мудрика, Б. Д. Парыгина, А. К. Марковой и др.). Также в качестве теоретико-методологических оснований изучения различных аспектов данной проблемы используются труды американских исследователей (А. Н. Maslow, А. Adler, Е. L. Berne, G. Barret, N. J. Smelser, J. M. Ratliff, J. Coleman, J. D. Weinstein и др.), немецких и французских авторов (М. Heidegger, К.-J. Tillmann, D. E. Durkheim и др.). Одним из классических определений социальных компетенций является дефиниция британского психолога и социолога Дж. Равенна (John Raven), который определяет понятие компетентности как специфической способности, необходимой для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, и включающей узкоспециальные знания,

особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. Дж. Равенном дается и первое развернутое толкование феномена компетентности, состоящей, по мнению автора, «из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие — к эмоциональной... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [Цит. по: 5, с. 114]. Как подчеркивает автор, сущность всех видов компетентности заключается в том, что они являются «мотивированными способностями», проявляющимися в личностно значимой для субъекта деятельности, причем ценностный аспект является решающим при определении компетентности

Вместе с тем, представляется целесообразным расширение методологических представлений за счет изучения исследований других европейских авторов, чьи труды менее известны в отечественной науке, однако вызывают особый интерес в связи с глубокой теоретической традицией, подтвержденной современными валидными эмпирическими исследованиями. В частности, речь идет о трудах польских ученых. Так, J. Skrzypczak в качестве ключевых считает социальные компетенции, способность к эвристическому мышлению, умение самостоятельно добывать знания, а также компетенции в сфере межличностного общения. По мнению автора, «компетенция является способностью к чему-либо, зависимой в одинаковой степени как от знания входящих в них умений, навыков, так и от уверенности в возможности воспользоваться этими способностями» [Цит. по: 4, с. 20]. В качестве наиважнейших характеристик компетентности W. Okoń выделяет «знания, умения и мотивацию» [Цит. по: 3, с. 13]. М. Szczepańska, трактуя компетентность с педагогической точки зрения, характеризует её «как цель деятельности или её источник» [Цит. по: 5, с. 201].

Социальные компетенции, понимаемые как «комплексные умения, обуславливающие способность эффективно справляться с определённого рода социальными ситуациями, полученные человеком в процессе социальной практики» [6, с. 7], находятся

в кругу научных интересов А. Matczak. По мнению М. Czerpaniak-Walczak, этот термин чаще всего используется для описания predisposition человека, которая приобретается через обучение в течение жизни за счет определённого уровня способностей, обуславливающих эффективную деятельность в какой-либо социальной сфере» [Цит. по: 5, с. 226]. В том же русле относительно данного вопроса мыслит М. Agryle [4, с. 133], добавляя к обозначенным составляющим способность влиять на других людей в социальных ситуациях. Приведенные примеры являются простыми дефинициями. Более сложные – предполагают, что наиболее важными чертами социальных компетенций являются особенности личности – особенно мотивы поступков, способности, аспект видения самого себя или своей социальной роли [Приводится по: 6, с. 134].

Таким образом, можно выделить две группы дефиниций социальных компетенций. Первая из них концентрируется на приобретенных позициях, отношениях, поведении, либо на естественных умениях справляться с жизненными проблемами посредством опоры на познавательные и социальные способности. Вторая группа дефиниций обращает внимание на эмоциональное и мотивационное значение оценок и ожиданий человека относительно его адаптационных способностей. Выделенные группы дефиниций объединяет концепция F. Masterpraska, который определил компетенцию как «адаптивные, сравнительные, эмоциональные, поведенческие и социальные атрибуты, дополненные более или менее осознанными убеждениями человека, касающимися его доступа к таковым атрибутам либо возможностей их использования в жизни» [Цит. по: 5, с. 111], как правило, направленных на достижение индивидуальных целей.

Следовательно, в данной концепции социальные компетенции связаны с эмоционально-нормативным компонентом, отражающим позитивное отношение к обозначенной задаче, цели, ситуации или проблеме. В этой связи, по нашему мнению, нужно привести дефиницию компетенций, в особенности «автокративных», которые дает М. Dudzikowa [Цит. по: 6, с. 87], трактуя их как «познавательные структуры, состоящие из определенных способностей, усил-

ленных знаниями и опытом, выстроенные на основе системы убеждений», позволяющие личности в разных социальных контекстах инициировать и эффективно достигать изменений в собственной личности, соответствующих желательным для себя стандартам. Такое структурное видение компетенций можно сравнить с двумя видами убеждений: нормативные – обозначающие соответствующие ценности – цели самоопределения личности, сопряженные инструментальным соподчинением с совокупностью её жизненных устремлений, следующих из принятой ею общей картины мира и ее места в нем, а также директивные убеждения, которые указывают пути реализации этих ценностей с помощью разного рода поступков и видов деятельности.

Третья группа дефиниций – те, которые можно обозначить как комплексные. Они трактуют компетенцию как сложную особенность субъекта, являющуюся производной знаний, умений, убеждений, мотивации, эмоций и ценностных ориентаций. Одной из наиболее репрезентативных можно считать позицию D. Lewiata, утверждающего, что «компетенция как динамичная структура является функцией взаимодействия знаний, эмоций и поведения» [Цит. по: 3, с. 14].

Некоторые авторы (J. Skrypczak, A. Boczkowski) выделяют также уровни сформированности социальных компетенций, которые зависят от знаний, умений, навыков, способностей, социального опыта, профессионального опыта и других факторов. В качестве одного из них А. Piotrkowska [4, с. 77] называет «социальный интеллект», предопределяющий уровень социальных компетенций. Дефиниции этого термина, используемого одинаково широко, как в психологии личности, так и в социальной психологии, разнятся. В психологии способностей это «определенный интеллектуальный потенциал, на который накладывается ряд элементарных способностей, таких как способность узнавания и интерпретации разнородной социальной информации, а также знание социальных норм и умение функционировать в разных социальных контекстах». В психологии личности социальный интеллект понимается как совокупность определенных черт (поведения, отождествления), а в социальной психологии так наиболее часто называют

как раз социальную компетентность.

Попытку развязать терминологическую путаницу и разведения понятий социальной компетентности и социального интеллекта предпринимает М. Szczepańska [Приводится по: 5, с. 141-143]. Отождествляя понятия социальных компетенций и социального интеллекта, она определяет их как: общую тенденцию к навязыванию и поддержанию социальных контактов; способность к восприятию и пониманию вербальных и невербальных сообщений; умения контролировать, преобразовывать и приспосабливать собственные эмоции и поведение к ситуации и ожиданиям других; стремление к управлению и манипулированию другими.

Значимой для изучения данной проблемы представляется упорядоченная классификация разных трактовок социальных компетенций U. Jakubowskiej [Приводится по: 6, с. 230-235], которая выглядит следующим образом:

– Компетенция как общая способность и/или умение: речь идет об интерперсональных способностях человека, имеющих неспецифичный характер, проявляющихся в различных социальных контактах.

– Компетенция как адаптационная способность. Основой такого понимания является коммуникативная компетенция, определяемая как умение выстраивания личностью высказываний и взаимодействий, адекватных объективной социальной ситуации, а также субъективному образу ситуации, созданной партнером.

– Компетенция как способность или умение выстраивания эмоциональных связей и отношений.

– Компетенция как эффективная коммуникация, основанная на интерпретации сообщения партнера взаимодействия в соответствии с его намерениями.

– Компетенция как способность или умение достижения собственных целей без уязвления своего и чужого чувства собственного достоинства. Для выполнения этого условия личность должна быть наблюдательна, социально восприимчива.

– Компетенция как совокупность специфичных инструментальных умений, понимаемых как «психологическое состояние, активизированное контекстуальными условиями социальных связей». В таком

понимании характерной чертой является состоятельность человека в межличностных контактах, то есть умение достижения собственных целей.

Интегрировав все приведенные интерпретации социальных компетенций, U. Jakubowska [Цит. по: 6, с. 237] формулирует собственное видение этого понятия как «психологической предрасположенности и умения гибкого, соответственного нормативным образцам, реагирования в процессе коммуникации (непосредственным способом либо с использованием дополнительных средств вербального и символического характера)», с одновременным учетом собственных стремлений. Трактующая так социальная компетентность требует наличия специфических способностей, коммуникативных умений, обладания личностью позитивной самооценкой, эмпатийностью, ассертивностью и т. д. В результате обнаруживаются позитивные результаты социального поведения, которые позволяют выстраивать положительные межличностные контакты, эмоциональные связи с другими, реализовывать инструментальные и межличностные цели.

В исследовательской литературе можно обнаружить также модели социальных компетенций. Кроме прочих, это, например, модель S. Greenspana и M. Agyre. В понимании S. Greenspana, социальные компетенции можно трактовать тремя способами [Приводится по: 5, с. 240-242]:

1) как способность к достижению социальных целей, причем сторонников данной трактовки интересуют сами цели, которые способна достичь личность, а не определенные способы социального поведения, ведущие к достижению поставленных целей;

2) как совокупность индивидуальных характеристик (темперамент, характер, социальное сознание, наличие социальных ролей), которые могут быть ранжированы в соответствии с важностью достижения социальных целей;

3) как способность или совершенствование приобретенных реакций в соответствующих социальных ситуациях. Это направление трактует социальные компетенции как межличностные отношения, которые личность выстраивает с целью приобретения социального статуса в процессе освоения

социального окружения.

В свою очередь, М. Agyrle предложил модель социальных компетенций, в которой указывает на черты социально компетентной личности. Такими чертами являются [Приводится по: 3, с. 17-20]:

А) Ассертивность, понимаемая в данном случае как способность оказания воздействия на других (равно как и быть самому устойчивым к воздействиям извне), являющаяся одновременно противоположностью агрессии и пассивного поведения;

Б) Гратификация – эффект поддержки в социальных ситуациях, который основывается на поддержке других и повышении чувства собственного достоинства;

В) Невербальная коммуникация, выражающаяся в определённом рода жестах, мимике, интонационном разнообразии, позе тела.

Г) Вербальная коммуникация – представляет собой одну из ключевых составляющих социальной компетентности. Прежде всего – это способность к диалоговому взаимодействию, когда самое небольшое высказывание должно быть понятно для собеседника. Следует отметить, что некоторые отечественные коллеги в своих публикациях подчёркивают особую роль профессионального образования в формировании коммуникативных компетенций молодёжи [3, с. 17-20]

Д) Эмпатия – является способностью разделения эмоций, переживаемых другим человеком и понимания его точки зрения, способностью к сопереживанию ситуации другого человека. Эмпатия тесным образом связана со взаимодействием, основана на обращении внимания одновременно на свои цели и цели другого человека, чтобы и одни и другие могли быть достигнуты. Большинство видов социальной активности требуют участия больше, чем одной личности, поэтому так важно сотрудничество в реализации социальных способностей.

Е) Анализ и разрешение проблем, при этом познавательные факторы являются важными в некоторых аспектах социальных компетенций: 1) поведение регулируется посредством существования определенных неформальных условий, известных другим людям – при этом, если условия, относящиеся к связи с другими, не соблюдаются, связи между ними могут распасться; 2) сле-

дует выяснить истинную природу ситуации и связей; 3) можно повысить уровень компетенции посредством привития определенного числа базовых правил, регулирующих социальный обмен.

Ж) Самопрезентация. Речь идет о связи социальных компетенций с оценкой «Я» лиц, вступающих во взаимодействие, и создание относительно других требований к их способу реагирования. Образ самого себя – собирательное понятие, определяющее границу позитивного представления себя.

З) Способности в различных ситуациях и связях. Некоторые из общих черт личности, например, экстраверсия, коррелируются с социальными компетенциями. Эти черты личности развиваются в процессе социального взаимодействия.

Модель социальных компетенций U. Jakubowskiej [Приводится по: 5, с. 133-135] включает в себя ряд следующих соподчинённых компонентов:

– Обусловленность и корреляты социальных компетенций (познавательные способности, адекватная положительная самооценка, формулирование положительных установок по поводу партнера, эмпатия и др.).

– Специальные способности (принятие разнообразия «Я-публичного», «риторическая» чувствительность, внимательность, наблюдательность и др.).

– Коммуникативные умения: подача и восприятие (адекватная интерпретация вербальных и невербальных сообщений партнера, активное слушание, способность соотношения коммуникативных действий с социальным контекстом, гибкость коммуникативных стратегий и т. д.).

– Эффективность коммуникации (адаптация, выстраивание эмоциональных связей, нахождение социальной поддержки, удовлетворение от межличностных контактов, реализация инструментальных общих целей общения и др.).

R. Urbański-Korż [4, с. 9-10] произвел разделение социальных компетенций, учитывая следующие критерии: сферы социальной жизни и механизмы регулирования социальных отношений, роль личностных компетенций в социальных взаимодействиях, возрастная категория участников социальной жизни, постоянство компетенции, область социальной доступности, поколенческая

локализация, уровень объективности социальных компетенций. Отдельное внимание автор уделяет формированию социальных компетенций в молодёжном возрасте.

Обзор приведенных выше дефиниций показывает, что понятие социальной компетентности широко используется в исследованиях социогуманитарных наук различных стран (социология, психология, и др.). С позиции отечественной педагогики, по мнению автора данной статьи, в общем виде её можно свести к совокупности социальных компетенций, определяющих способы использования собственных задатков и способностей, применения приобретенных умений, подкреплённых определенными теоретическими знаниями, опытом практической деятельности, сформированных инструментальных и базовых основаниях, а также мотивацией (внешней и внутренней) для того, чтобы эффективно справляться с социальной ситуацией в определённых сферах жизнедеятельности личности.

Социальные компетенции молодые люди приобретают и развивают в основном в период активной вторичной социализации. Благоприятной средой для этого являются различного рода общественные организации и объединения. Существуют различные научные концепции, объясняющие желание молодых людей участвовать в подобного рода организациях, а также их влияние на формирование и развитие социальных компетенций личности. Одной из таких теорий является теория воспитывающей среды, изучающей взаимное влияние среды и личности на разных этапах онтогенеза. Так, Н. Radlińska и А. Kamiński определили воспитывающую среду как среду жизнедеятельности, являющуюся совокупностью условий, в которых находится человек, а также факторов, формирующих и изменяющих личность, воздействующих постоянно или в течение длительного времени [Приводится по: 3, с. 21-22]. С этой точки зрения важным моментом являются задачи по усвоению моральных ценностей и соответствующих им моделей социального поведения, регулируемые отдельными референтными личностями, социальными группами, институтами.

Теорией, учитывающей человеческий фактор в изменении среды и отдельных компетенций личности, является так называ-

емая теория социальных сил (Н. Radlińska, U. Przeclawska, A. Olubiński) [3, с. 23]. В общем виде, социальные силы – это совокупность определенных факторов и ценностей, функционирующих в среде в индивидуальных и групповых формах, явных или скрытых потенциалов, выражающихся в позитивном действии на социальную ситуацию в целом и на социальное развитие отдельных личностей. То есть, социальные силы – это элементы среды, которые обладают реальной возможностью преобразования существующей социальной действительности.

Проблематику деятельности молодёжи в общественных организациях, их воздействию на личностные характеристики можно также обнаружить в сфере социологии в так называемой концепции социальных укладов (F. Znaniecki, E. Marynowicz-Hetka и др.) [5, с. 101-112]. Данная концепция опирается на тезис о том, что социальные явления делятся на так называемые социальные действия, то есть действия, объектом воздействия которых являются отдельные люди или группы людей, а также социальные ценности, репрезентуемые отдельными людьми и группами. Базовым элементом этой теории, являются социальные действия, понимаемые как поступки субъекта (индивидуального или группового характера), то есть система действий и динамичный комплекс ценностей, среди которых доминирующими являются социально ориентированные. Если брать во внимание организации просоциальной направленности (в которых, по мнению исследователей, более всего востребованы, а также, более благоприятны условия для развития социальных компетенций), то интересной является концепция «родственного подбора» (E. Aronson, T. Wilson, R. Akret) [3, с. 24-25]. Опирается она на базовом предположении, что охотнее человек оказывает помощь родным, близким людям, так как таким образом увеличивается возможность передачи генов следующим поколениям. Но в рамках данной теории речь идет не только о родственной близости (она может быть социальной, антропологической, ценностная и т. д.). Базовыми нормами, лежащими в основе просоциальных действий являются норма взаимности (E. Aronson, T. Wilson), а также норма так называемой социальной ответственности (J. Reykowski),

предполагающая помощь тем, судьба которых зависит от общества и отношения к ним окружающих.

Взаимопротивоположными и важными для видения глубины изучаемой проблемы являются теория социального обмена (Е. Aronson, Т. Wilson, R. Akret) (с точки зрения которой, люди действуют во благо общества, чтобы получить как можно большую выгоду и избежать расходов) и гипотеза альтруизма (с этой позиции, мы осуществляем помощь другим за счет развитой способности к эмпатии, действуем лишь с целью помочь другому человеку (группе, социуму), не обращая внимания на свои интересы и нужды).

Теоретической концепцией, объясняющей мотивацию участия в общественных организациях, особенно просоциального характера, является также гипотеза редукции негативного эмоционального состояния. Основной тезис этой гипотезы: помощь другим приносит освобождение от разных негативных чувств и эмоций, равно как и хорошее самочувствие побуждает нас к помощи другим людям и к преобразованию социальной действительности. По мнению J. Reykowskiego [Приводится по: 3, с. 27], возможно выделить ряд причин, ведущих к поведению, приносящую пользу другим: возможность позже «использовать» партнера, привлекательность партнера, привлекательность самих действий, угроза наказания в случае невыполнения просоциальных действий либо ожидаемая награда за их выполнение.

Анализируя деятельность молодых людей в общественных организациях с перспективы задач, решение которых зависит от наличия у них определенных социальных компетенций, также можно рассматривать в категориях деятельности теории. Так, Т. Томашевский подчеркнул в своих работах два аспекта работы: направленность и организация [Приводится по: 4, с. 127]. Существенной чертой организации целенаправленного поведения является то, что личности предоставляется возможность выявить функциональную целостность действий, имеющих начало, развитие и конец,

характеризуемый посредством достигнутых результатов. При этом следует разделять объектные и субъектные условия, структура действий которых зависит от характеристик исполнителя, деятельного субъекта, базовыми элементами действий которого являются: восприятие информации, принятие решения, действие согласно принятому решению. Это, в свою очередь, тесным образом связано с наличием общих и специальных компетенций субъекта.

Таким образом, теоретико-методологические основания изучения социальных компетенций молодежи позволяют рассматривать условия деятельности общественных организаций и объединений как благоприятную среду для их проявления, формирования, развития. Об этом свидетельствует ряд современных исследований зарубежных ученых (В. Wciórka, Е. Giermanowska, А. Kanios, J. Dąbrowska и другие), выводы которых следует учесть при организации работы с молодежью в российских условиях.

Библиографический список

1. *Giermanowska E.* Organizacje pozarządowe jako miejsce pracy dla młodych ludzi wchodzących w dorosłe życie: wzory pracy w czasie wolnym // *Młodzież w czasie wolnym: Między przyjemnością a obowiązkiem.* – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, – 2011. – С. 273–295.
2. *Juroczkina I.*, Rozwiązanie społeczno-kulturalnych problemów młodzieży jako warunek reformowania systemów edukacyjnych // *Problemy Opiekuńczo Wychowawcze.* – 2011. – № 6. – С. 49–54.
3. *Kanios A.* Społeczne kompetencje studentów do pracy w wolontariacie. – Lublin: wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. – 171 с.
4. *Kompetencje społeczne dorosłych* / под ред. Urbański-Korż R. – Toruń-Poznań, – 2000. – 314 с.
5. *Marynowicz-Hetka E.* Pedagogika społeczna: Учебник. – Warszawa: wyd. PWN, – 2006. – 417 с.
6. *Matczak A.* Kwestionariusz Kompetencji Społecznych: Учебник. – Warszawa: wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, – 2001. – 360 с.
7. *Феськова Е. В., Приходько О. В.* Формирование коммуникативной компетенции учащихся в процессе профессионального образования // *Сибирский педагогический журнал.* – 2012. – № 6. – С. 81–86

Зиневич Ольга Владимировна

Доктор философских наук, заведующая кафедрой международных отношений и регионоведения Новосибирского государственного технического университета, zinevich@fgo.nstu.ru, Новосибирск

Петрова Эльвира Джуратовна

Аспирант кафедры Международных отношений и регионоведения Новосибирского государственного технического университета, petelvira@gmail.com, Новосибирск

КОУЧИНГ КАК СРЕДСТВО САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Описывается новая технология обучения, появившаяся относительно недавно в сфере бизнес-образования, коучинг: его принципы, методы, приемы и сферы применения. Обсуждается возможность использования коучинга в современных условиях в качестве инструмента новой образовательной парадигмы, способствующего развитию личности, ее самопонимания, а также пониманию личностных целей, средств и путей их достижения.

Ключевые слова: коучинг, саморазвитие, образование, самореализация.

Zinevich Olga Vladimirovna

Doctor of Philosophical Sciences, Professor, the Head of the International Relations and Regional Studies Department at the Novosibirsk State Technical University, zinevich@fgo.nstu.ru, Novosibirsk

Petrova Elvira Dzhuratovna

Post-graduate student of the International Relations and Regional Studies Department at the Novosibirsk State Technical University, petelvira@gmail.com, Novosibirsk

COACHING AS A MEANS OF SELF-DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY

Abstract. The new technology of the education which has appeared relatively recently in the sphere of a business education, coaching is described: its principles, methods, receptions and scopes of usage. The possibility of contemporary applications of coaching as a tool for a new educational paradigm, allowing the development of personality, its self-understanding, and the understanding of personal goals, means and ways to achieve them is discussed.

Keywords: coaching, self-development, education, self-actualization.

Одним из определяющих свойств современного общества можно назвать быстроту изменений, которые пронизывают все сферы жизни. Еще какое-то время назад, овладев какими-либо знаниями или какой-либо технологией в производстве или в управлении, можно было опираться на это в течение многих лет. В современном мире важным становится не текущее владение специальными навыками, а способность эти навыки быстро осваивать по мере необходимости. Такую способность обеспечивают уже не профессиональные знания и умения, а глубинные личностные качества человека, которые являются основой для овладения специальными знаниями. Поэтому важность развития

личности, ее самопонимание, самореализация для современного общества выходят на первый план.

Саморазвитие является фундаментальной способностью человека, его внутренней и внешней деятельностью по созданию нового в своем сознании, переживаниях и поведении. Эта деятельность происходит в соответствии с побуждениями внутренней субъективной реальности, требованиями социально-нормативного пространства и жизненными задачами. «Личностное саморазвитие человека реализуется при помощи социокультурных психологических средств как орудий и способов воздействия человека на самого себя с целью достижения направ-

ленных самоизменений» [1, с. 36].

Появившаяся в обществе потребность в личности, которая стремится к саморазвитию, подразумевающему постижение и выражение своих способностей и талантов, вскрыла отсталость нынешней образовательной парадигмы. Инструменты саморазвития личности, традиционно рассматриваемые как часть системы образования, в современном обществе не удовлетворяют необходимым требованиям. Современная ситуация «связана с исчерпанностью основной педагогической парадигмы (классической системы образования). Это проявляется в том, что становятся неэффективными традиционные цели, содержание и формы образования – обучение знаниям и учебным предметам, школьно-урочные или лекционно-семинарские формы преподавания, сведение обучения к усвоению, а форм школьной жизни – к дисциплине» [там же, с. 10]. Существующая система образования все еще рассматривает личность как объект, который можно формировать согласно установленным требованиям.

С точки зрения насущных потребностей общества целью новой парадигмы образования должно стать всестороннее, гармоничное, целостное творческое развитие человека, поскольку без такого человека немыслимы ни экономика, ни общество, ни прогресс. Именно поэтому в конце XX – начале XXI вв. появилась потребность в развитии образования, обращенного к человеку не как к объекту – средству, а как к субъекту, обладающему творческим потенциалом. Одним из инструментов образования нового типа можно назвать коучинг, который появился в недрах бизнес-образования и стал активно проникать в другие его сферы. У. Голви, первоначальный идеолог и создатель понятия коучинга, определил сущность коучинга как «раскрытие потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности. Коучинг не учит, а помогает учиться» [8, с. 17].

Термин «коучинг» широко распространен во всех экономически развитых странах. Коучинг называют профессией XXI века. Он развивается по многим направлениям: личный коучинг, профессиональный коучинг, бизнес-коучинг, корпоративный коучинг и др. «Общепринятого определении

коучинга не существует». Однако «основополагающим принципом коучинга является твердая уверенность в том, что практически все люди обладают гораздо большими внутренними способностями, чем те, что они выказывают в своей повседневной жизни» [3, с. 32].

В соответствии с определением и философией коучинга, декларируемой Международной Федерацией Коучинга, «профессиональный коучинг – это процесс оказания профессиональных услуг, помогающий клиентам добиваться качественно новых результатов в своей личной и профессиональной жизни. Процесс коучинга позволяет клиентам углубить свои познания, улучшить эффективность и повысить качество жизни. На каждой из встреч клиент выбирает цель разговора, в то время как коуч слушает и вносит вклад в форме наблюдений и вопросов. Такое взаимодействие проясняет ситуацию и побуждает клиента к действию. Коучинг ускоряет процесс продвижения клиента к его цели, помогая ему сосредоточиться на желаемом результате и открывая более широкий выбор альтернатив. В коучинге основное внимание сосредотачивается на настоящей ситуации клиента и на том, какие действия он готов предпринять, чтобы достигнуть желаемого положения вещей. Коучи-члены МФК признают, что достигаемые результаты являются плодом намерений, решений и действий клиента, поддерживаемых усилиями коуча и применением процесса коучинга» [7].

Термин коучинг происходит от среднеанглийского слова *coache* (фургон, вагон). Коуч в буквальном смысле слова – некое транспортное средство, позволяющее людям перемещаться в желаемое место. Согласно «Англо-русскому словарю», слово «*coaching*» означает «тренировать, заниматься репетиторством, подготавливать к экзаменам или состязаниям». В «Кратком Оксфордском словаре» это слово означает «наставлять, воодушевлять, тренировать». Проследить корни коучинга можно с тех самых пор, когда первобытные охотники учили следующее поколение добытчиков путем демонстрации, руководства, и выработки практических навыков. Дети подражали поведению взрослых их племени, прежде всего родителям. Так они приобретали необходимые умения и

учились мыслить. Например, дети кузнецов становились лучшими кузнецами, чем их отцы, если к опыту предков добавляли собственный. Таким образом отрабатывались и улучшались приемы, техники и процедуры. Коучинг в спорте был «изобретен» еще древними греками и римлянами.

Как новая форма консультационной поддержки коучинг появился в начале 80-х годов XX века. Сначала под этим термином понималась особая форма тренировки спортсменов, претендующих на выдающиеся результаты. Затем коучинг начали запрашивать успешные и начинающие бизнесмены, политики, общественные деятели и звезды шоу-бизнеса в качестве эффективной методики достижения серьезных личных целей. С этого времени коучинг начал играть важную роль в бизнесе, но долгое время был привилегией лишь руководителей высшего уровня. Вскоре эффективность коучинга стала общепризнанным фактом. В настоящее время коучинг как эффективная психологическая технология повышения личностной результативности наиболее широко используется в бизнес-образовании и сфере управления человеческими ресурсами.

Можно сказать, что коучинг – процесс, направленный на достижение целей в различных областях жизни. Это – технология партнерского добровольного взаимодействия с коучем, где термином «коуч» обозначают специалиста, проводящего «коучинг» – процесс коуч-консультирования, термином «коучируемый» – клиента, в роли которого может выступать как отдельный человек, так и команда, организация. Коучинг проводится в форме регулярных встреч, которые называются сессиями коучинга (коуч-сессии). Целью этих сессий является увеличение осознанности, прояснение цели, повышение компетентности и достижение благополучия клиента. При этом коуч не имеет над клиентом властных полномочий, не несет ответственности за его действия, а клиент коучу не подотчетен. Вместе с тем, коуч не занимается развитием личности вообще или улучшением эффективности в целом. Коуч не работает с проблемами клиента и его прошлым. Сфера интереса коуча – конкретная профессиональная или личная цель в будущем, шаги по её достижению в настоящем

и учёт тех уроков из прошлого, которые помогают эффективно двигаться сейчас.

На Западе парадигма коучинга как особого стиля обучающего взаимодействия родилась не вдруг, а развилась на основе рефлексии передовых подходов в области бизнес-консультирования, психологического консультирования, наставничества и психотерапии. Концепция развития – это то, что выделяет область собственно коучинга от смежных специальностей. Коучинг заимствовал некоторые аспекты из таких смежных областей как консультирование, терапия и наставничество. Коучинг нельзя считать терапией, хотя в нем задействованы некоторые техники из клинической психологии. Коучинг направлен не на разбор трудностей, а на поиск решений и улучшение выполнения деятельности. Коучинг – это не наставничество, так как коучинг способствует самостоятельному научению и развитию. Коуч не обязательно имеет опыт работы в той же области, что и клиент. То же можно отнести к коучингу как стилю обучения. Фактически, коучинг – это развивающее обучение, форм которого существует множество. Наконец, «суть коучинга как стиля жизни – в непрерывном осознанном развитии и росте» [6].

Что человек получает от коучинга? Считается, что это – прежде всего, понимание своего потенциала и то, как можно его реализовать, мобилизация внутренних ресурсов и как следствие существенные изменения в жизни, выражаемые в конкретных результатах. Доктор психологии, Президент Международного Эриксоновского Университета Коучинга М. Аткинсон считает, что коучинг – это очень мощный инструмент дополнительного обучения людей. Инструмент, помогающий развивать способность следовать своей воле и своему выбору в этом мире. В процессе коуч-сессии человек получает доступ к гораздо большей информации, чем обычно. Он начинает осознавать собственные ценности и цели и понимать, какие практические навыки необходимы для их реализации.

Обратимся к основным принципам, которые используются в ситуации коучинга. Истоки коучинга можно проследить в сократовских диалогах. Платон вслед за Сократом пытался дать ответы на вопросы: что есть добродетель, можно ли ей обучить, какой

путь познания ведет к постижению истинной добродетели. Он считал, что любое благо, желаемое для человека, лишь тогда станет для него подлинным благом, если будет сопровождаться разумом, который позволит различить благо истинное и ложное. Различение это возможно лишь на основе знаний. Только знание позволяет людям постигать истинные ценности, делать осознанный выбор, быть добродетельным, становится совершенным. Таким образом, сущность всех важнейших добродетелей составляло знание. Это знание не может быть постигнуто в процессе традиционного догматического обучения. Оно может быть лишь результатом самопознания, открывающего истину внутри самого себя человека. Человек сам из себя, из своей души трудно и мучительно рождает истинное знание, позволяющее ему делать правильный жизненный выбор. То есть добродетели можно научиться, постигая самого себя. И помочь человеку в этом может учитель, ориентирующий его не на пассивное восприятие, а на активный поиск, предполагающий активное участие обучающегося, который самостоятельно разрешает познавательные проблемные ситуации. Примером такого учителя, по Платону, является Сократ с его «повивальным искусством», который утверждал, что он может помочь людям понять, но не в состоянии заставить их понять. Сегодня такой подход к обучающемуся применяют в коучинге. По мнению М. Рейнолдс, сертифицированного коуча и экс-президента Международной Федерации Коучей, коучинг в первую очередь – это умение задавать вопросы, использовать техники, которые заставляют человека думать, чтобы помочь человеку найти нужные стратегии и тактики для разрешения сложившихся ситуаций.

Считается, что, помимо сократовских диалогов, предшественниками и истоками коучинга являются: методики наиболее продвинутых спортивных тренеров, гуманистический подход в психотерапии, работы психологов (Д. Гоулмена и др.) в сфере эмоционального интеллекта.

Гуманистический подход является основным принципом бизнес-образования в целом. Концепция гуманизации образования (Р. Бёрнс, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс и др.) трактует цель образования как само-

актуализацию и самореализацию личности. В процессе коучинга задача коуча – помочь человеку задействовать все его возможности и способности, повысить ясность его восприятия, выйти за рамки привычных убеждений и сдерживающих стереотипов, развить осознание, т. е. в конечном итоге обучить человека технологии саморазвития. Именно поддержка и сопровождение человека в коучинговых отношениях помогают человеку учиться самостоятельно принимать собственное решение.

А. Маслоу рассматривал жизнь как бесконечную череду выборов, которые мы должны совершать один за другим. И в каждом случае это выбор между движением вперед и регрессом. Можно выбрать путь в сторону большей защищенности, в направлении полной безопасности, и тягловой силой в этом путешествии будет страх, но можно устремиться к росту и расцвету личности. «Если сегодня вы все свои выборы сделали в пользу развития, это значит, что сегодня вы сделали несколько шагов в сторону самоактуализации». Он же говорил: «Попробуйте честно спросить с себя ответ за свои поступки и за свой выбор, и вы обязательно почувствуете ответственность перед собой. А это уже само по себе – огромный шаг на пути к самоактуализации. Вопрос ответственности пока мало изучен. В наших учебниках ничего не говорится о результатах исследований ответственности.... Каждый раз, принимая на себя ответственность, человек самоактуализируется» [4, с. 56]. В ситуации с коучингом клиент наблюдает за происходящими событиями, рассматривает варианты решений, делает выбор и осуществляет самостоятельно их реализацию, обсуждая с коучем достигнутые результаты. Таким образом, ответственность требует выбора. Выбор подразумевает свободу.

В процедуре коучинга гармонично сочетаются два принципа: принцип осознанности и принцип ответственности. «Первым ключевым элементом в коучинге является осознание, которое становится результатом усиления внимания, концентрации и четкости... Осознание – это способность отбирать и ясно воспринимать относящиеся к делу факты и информацию, определяя их важность... Осознание – это знание происходящего вокруг нас. Самосознание – это

знание того, что вы испытываете». [8, с. 37-39]. В случае, когда человек действует в соответствии с этими принципами, он свободен. Свобода появляется именно тогда, когда человек полностью осознал свои желания и стремления; выяснил, где, в каком месте он находится на пути к осуществлению выбранной им цели; наметил пути, с помощью которых он может эту цель достичь, выбрал из всего многообразия намеченных путей свой единственный и стал действовать в соответствии с выработанным им планом для достижения конкретного результата. Основным постулат коучинга заключается в том, что каждый человек (команда) способен найти оптимальные для себя пути достижения целей и выбрать оптимальный темп движения. Также коучинг способствует повышению эмоционального интеллекта, т. е. улучшает способность понимать и использовать наши эмоции конструктивным образом.

Философия коучинга базируется на принципах некогда сформулированные Д. Уитмором, последователем и учеником У. Гоулви:

1. Человек, обратившийся к коучу за помощью, здоров и в полном порядке.

2. Каждый человек в каждый момент времени делает все, на что он способен. При этом он руководствуется известными ему вариантами решения задач, вариантами поведения, прошлым опытом. Задача коуча – помочь клиенту выйти за рамки привычных убеждений и сдерживающих его стереотипов.

3. Потенциал каждого человека не имеет границ. Всё, что требуется от коуча – это помочь клиенту раскрыть его.

4. Клиент знает о себе, своих проблемах и текущей ситуации, в которой он оказался, гораздо больше, чем коуч или консультант. Ни один консультант не сможет помочь советом для решения текущей задачи настолько же эффективно, как это может сделать сам клиент. Поэтому коуч не даёт советов и не предлагает готовых решений! Это базовый элемент философии коучинга. Задача коуча при этом – помочь клиенту задействовать все его возможности и способности, сознательные и бессознательные, помочь клиенту повысить ясность восприятия, развить осознание.

Опираясь на свою позицию полного принятия личности клиента, признания неисчерпаемости его потенциальных возможностей, способности к творчеству и изменению,

коуч сопровождает его, отмечая все достижения и новизну получаемого опыта. Это совершенно новый вид социальных взаимоотношений, помогающих обеим сторонам, и коучу и клиенту, развить те стороны своих личностей, которые ранее не были востребованы. «Коучинг – это комбинация общения и поддержки, которые должны укорениться в нашем культурном слое настолько, чтобы взаимоотношения на всех уровнях могли осуществляться в парадигме коучинга как нового и эффективного выявления лучшего в людях и нахождения решений сложных проблем» [8, с. 229].

Резюмируя вышесказанное, подчеркнем основные особенности коучинга как недавно появившейся тенденции в образовании. В первую очередь, коучинг является эффективной психологической и обучающей технологией, приводящей к личностному развитию. Коучинг возможно использовать в качестве инструмента, повышающего самопонимание, как метод, проясняющий личностные цели, средства и пути их достижения, а также собственные жизненные концепции и мировоззренческие позиции.

А. Маслоу считал, что образование в демократическом обществе не может быть ничем иным, как помощью каждой личности в ее полной самоактуализации, то есть реализации в себе личностных качеств, талантов, способностей. С точки зрения такого подхода к образованию методы и приемы коучинга могут помочь современной системе образования гармонично перестроиться и способствовать становлению культуры саморазвития, организуя образовательный процесс как процесс «самодвижения» человека.

Библиографический список

1. Бельх Т. В. Синергетический подход и проблема развития субъектности личности. [Электронный ресурс]. URL: <http://conf.stavsu.ru/conf.asp?ConfId=34&SectionId=43&action=viewreportslist> (дата обращения 30.08.2012)
2. Вильямс П, Дэйвис Д., Лайф коучинг – новая профессия для психотерапевтов. Как перейти от психотерапии к коучингу. – М.: Международная академия коучинга, 2007 – 256 с.
3. Дауни М. Эффективный коучинг. Уроки коуча коучей. – М.: Издательство: Добрая Книга, 2008г. – 479 с.
4. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Издат. группа «Евразия», 1997. – 430 с.

5. Низовских Н. А. Жизненные принципы в личностном саморазвитии человека: автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М.: Московский гос. пед. унт., 2010. – 44с.

6. Паришков Ю. Коучинг: развивающее консультирование. [Электронный ресурс]. URL: http://www.leader3000.ru/articles/develop01_prn.htm

(дата обращения 30.08.2012).

7. Стандарты Международной федерации коучей. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.erickson.ru/icf.htm> (дата обращения 30.08.2012)

8. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности. – М.: Международная академия корпоративного управления и бизнеса. – 2005. – 168 с.

Чуркина Наталия Анатольевна

Кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы и социальной антропологии НГТУ, nb1468@ngs.ru, Новосибирск

Чуркин Игорь Юрьевич

Кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы и социальной антропологии НГТУ, xeh@ngs.ru, Новосибирск

НЕОБХОДИМОСТЬ УЧЕТА ГЕНДЕРНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье актуализируется необходимость экспликации понятия гендерная ментальность, которое будет способствовать отражению как природных, свойственных человеку, как биологическому существу, так и социальных и духовных особенностей человека. Также поднимается проблема учета особенностей гендерной ментальности в рамках образовательного процесса и школьной социализации индивида в свете социокультурных трансформаций, происходящих в обществе и способствующих инверсии гендерной ментальности.

Ключевые слова: пол, гендер, ментальность, маскулинность, феминность, андрогиния, гендерные стереотипы, социализация, образование, сексизм.

Churkina Natalia Anatolievna

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Work and Social Anthropology at the Novosibirsk State Technical University, nb1468@ngs.ru, Novosibirsk

Churkin Igor Yrievich

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Work and Social Anthropology at the Novosibirsk State Technical University, xeh@ngs.ru, Novosibirsk

THE NEED FOR GENDER MENTALITY IN EDUCATION

Abstract. In this article the need for explication of the concept gender mentality is actualized, which contributes the reflection of a natural individual qualities belonged to people as biological creature and characteristic of humans as essentially social, spiritual features of them. The problem of considering the peculiarities mentality of gender in the educational process and school socialization in the aspect of social and cultural transformations taking place in society and promoting gender inversion of mentality is also raised.

Keywords: sex, gender, mentality, masculinity, femininity, androgyny, gender stereotypes, socialization, education, sexism.

Социокультурные трансформации, происходящие в современном обществе, способствуют разрушению традиционных норм, образцов поведения, что заставляет человека искать способы адаптации, адекватные происходящим изменениям. Модификации, затрагивающие экономику, культуру, социум не могли не коснуться отношений между полами. Это проявляется в том, что нормативные эталоны маскулинности и феминности, становятся менее однозначными, причем происходит не просто некоторое сглажи-

вание гендерных противоположностей, но наблюдается половая инверсия – процесс изменения мужского и женского начал, характеризующийся приобретением представителями пола качеств, традиционно присущих противоположному полу. Изменение традиционного гендерного порядка, в свою очередь, не замедлило негативно сказаться на развитии и функционировании семьи и на состоянии демографии современного общества в целом. В современном обществе наблюдается взаимное отчуждение полов и

углубляется кризис современной семьи.

Наиболее явные изменения при этом происходят в поведении и полоролевых стереотипах женщин. Женщины все более включаются в те сферы общественной деятельности, где традиционно были востребованы, прежде всего, маскулинные поведенческие образцы – в сферу бизнеса, силовые структуры, властные отношения и пр. Это приводит к ослаблению детородных функций женщин, нарушению стабильности семьи. Что же касается мужчин, то изменение их поведенческих и мыслительных стереотипов является некой реакцией на изменение статуса женщины в обществе. Эти изменения отражают утрату мужчиной функции основного добытчика средств к существованию, уменьшение значимости мужчины как агента социализации в семье. Многие исследователи отмечают, что важной стороной гендерных процессов является интенсивное вырождение и деградация мужчин [5, с. 155-156].

Важнейшим социальным институтом, способным преодолеть сложившиеся негативные обстоятельства, выступает сфера образования. В современном обществе перед образованием ставится задача преодоления «бесполого сексизма» (И. С. Кон) и формирования новых педагогических принципов, способствующих гуманизации и гармонизации отношений между полами. Еще одной важной задачей современного образования и педагогической науки является формирование фамилистической компетентности молодежи (Г. И. Исакаева, М. В. Семина, Н. Ю. Шлейкова и др.) [7].

Между тем, по мнению многих исследователей (И. С. Кона, А. В. Мудрика, Л. В. Штылевой и др.), школьное образование индифферентно по отношению к половой принадлежности учеников, а педагогическая наука и педагогическое образование в целом «отстают от других общественных и гуманитарных наук в усвоении и переработке гендерной теории, создании своего профессионального языка, который позволил бы ей не только деконструировать старые подходы в воспитании девочек и мальчиков, но и описать новый порядок» [10, с. 11]. Выходом из создавшегося положения может быть обращение к гендерному образованию, под которым понимается «образовательная модель, в которой учитываются гендерные

интересы, принимается во внимание наличие гендерных проблем в социальном развитии общества и системе образования, ведется поиск способов их решения» [8, с. 22]. Перед гендерным образованием ставится задача – формирования гендерной компетентности, которая позволит учащимся быть максимально эффективными и адаптивными в обществе посредством актуализации их гендерных особенностей, осуществления своей половой самоидентификации. Поэтому, для более адекватного понимания сущности гендерных особенностей индивида и их анализа в рамках педагогики, возникает необходимость формирования соответствующего методологического инструментария, в котором должны присутствовать элементы различных наук – социальной философии, социальной психологии и др. Данный инструментарий должен включать в себя понятия, посредством которых можно было бы осуществить интеграцию различных подходов к анализу гендерных отношений.

С нашей точки зрения одним из таких понятий может стать «гендерная ментальность», соединяющая в себе характеристики традиционных дефиниций, характеризующих человека, – гендера и пола.

Если до середины XX века сомнений в половой принадлежности индивида у исследователей практически не возникало, то последующее развитие социально-гуманитарных наук способствовало пересмотру данной проблематики и появлению понятия «гендер». Дальнейшее развитие гендерных исследований привело к абсолютизации этого понятия сначала в европейской, а затем и в современной российской науке. Что касается понятия «пол», оно выступает явным аутсайдером в современном пространстве изучения проблем человека. Между тем отказ многих исследователей от экспликации понятия пол и учета эссенциальных характеристик человека, на наш взгляд, обедняет понимание человека, как существа не только социального, но и, несомненно, обладающего биологическими характеристиками.

С нашей точки зрения, противоречия «полового диморфизма» и «полового символизма» могут быть определенным образом минимизированы посредством понятия «гендерная ментальность».

В современной науке понятие «ментальность» не имеет однозначного толкования. Так, в иностранной научной литературе смысл термина «mentality» раскрывается через характеристики, определяющие умственную сферу человека. В отечественной науке смыслы, которые придаются понятию «ментальность» очень разнообразны: это и определенный уровень человеческого сознания, и образ мышления, и способ специфического мировосприятия и пр.

Не смотря на то, что однозначной дефиниции данного понятия в отечественной науке не выработано, достаточно широко представлена точка зрения, в рамках которой сущность ментальности выражается посредством такой философской категории как «мышление». Л. Н. Пушкарев утверждает, что изначально «ментальность» происходит от латинского *mens*, что в переводе означает «ум, мышление, рассудок, образ мыслей» [6, с. 3-4]. Таким образом, можно утверждать, что основе мышления формируется определенный «умственный инструментарий», «психологическая оснастка» – ментальность, которая дает возможность человеку «по-своему воспринимать и осознавать свое природное и социальное окружение и самих себя» [2, с. 56-57].

Говоря о конкретной ментальности, мы встаем перед необходимостью отказа от понимания ее основы – мышления, как процесса «бессубъектного, безличностного, анонимного отображения объекта» [9, с. 13]. Действительно, мышление является важнейшей функцией такого важного органа человека как мозг, который всегда имеет свою определенную специфику, в зависимости от различных факторов, например, от пола человека. Так, уже доказанным является тот факт, что пренатальные гормоны воздействуют на мозг плода еще в утробе и определяют его развитие по мужскому или женскому типу [1, с. 104]. Этот факт доказывает необходимость учета природного фактора, то есть эссенциальных особенностей человека, как важнейшей характеристики ментальности. В то же время, следует учесть, что мышление человека выступает важнейшим компонентом человеческого сознания и характеризуется как отражение индивидом «внешней по отношению к мозгу объективной реальности», испытывая при

этом «огромное влияние со стороны социального окружения» человека [4, с. 39]. Следовательно, ментальность также следует считать выражением коллективного сознания, свойственного той или иной социальной общности. Это означает, что мышление разных людей «работает» по-разному, и процесс отражения, который представляет собой способность объектов воспроизводить с различной степенью адекватности признаки других объектов, обусловлен определенными особенностями индивида, общности, связанными с такими критериями как социальная, этническая принадлежность, возрастные характеристики человека, его пол и др. Эта специфика процесса отражения позволяет сформировать определенную, свойственную только представителю той или иной общности, программу поведения и видения мира.

Действительно, прежде всего, то или иное сообщество, формирует у включенного в него индивида конкретный образ окружающей действительности и его определенное понимание. Это означает, что гендерная ментальность также зависит от социальной среды, в рамках которой формируются стереотипы, границы поведения, которые человек усваивает и проявляет как представитель общности, в данном случае, пола. Благодаря ментальности человек, с одной стороны, идентифицирует себя с подобными ему, а с другой – противопоставляет себя тем, чьи биологические, социальные и духовные основания противоречат его собственным.

Ментальность человека задает одновременно и гомогенную, и гетерогенную онтологию, то есть, с одной стороны, понимание окружающего мира по принципу «я – свой», а, с другой стороны, «я – другой». Посредством ментальности, человек воспринимает этот мир как нормальный, правильный, не требующий каких-то дополнительных объяснений и разделяет его с другими людьми. Таким образом, понятие ментальности, безусловно, может быть использовано для характеристики особенностей мышления и понимания мира в рамках оппозиции «мужское/женское».

Такая дефиниция как «гендерная ментальность» является одной из наименее разработанных в современной науке, но, на наш взгляд, одной из наиболее перспектив-

ных для исследования актуальных проблем современного человека в рамках гендерного образования. Характеристика гендерной ментальности позволит раскрыть истоки гендерных стереотипов, проанализировать представления, касающиеся места и роли женщины и мужчины в обществе, исследовать тенденции, лежащие в основе трансформации семейно-брачных отношений. Под гендерной ментальностью будем понимать демаркационно-интегративную смысловую систему, обуславливающую проявление единообразных когнитивно-эмоциональных реакций индивида и общности в соответствии с его биологическими и социокультурными особенностями как представителя пола. Гендерная ментальность позволяет человеку осознать свое протобытие и таким образом идентифицировать себя, как представителя определенного пола, а также осмыслить свойственные своему полу образ мышления и практики преобразования окружающей действительности.

Таким образом, учет особенностей гендерной ментальности человека и педагогическая работа в направлении формирования адекватной половой идентичности в рамках современного гендерного образования представляются крайне необходимыми.

Использование понятия гендерной ментальности будет способствовать учету гендерных различий учащихся в образовательном процессе, созданию для школьников условий самовыражения как представителя пола и преодолению гендерных стереоти-

пов, являющихся основанием сексизма и гендерной асимметрии.

Библиографический список

1. *Бутовская М. Л.* Тайны пола: мужчина и женщина в зеркале эволюции. – Фрязино: Век-2, 2004. – 367 с.
2. *Гуревич А. Я.* Историческая наука и историческая антропология. // Вопросы философии. – 1988. – № 1. – С. 56–61.
3. *Гутнер Г.* Риск и ответственность субъекта коммуникативного действия. – М.: СФИ, 2008. – 242, [1] с.
4. *Иванов А. В.* Сознание и мышление: учеб. пособие. – М.: Изд – во МГУ, 1994. – 130 с.
5. *Иудин А. А.* Гендерные роли и проблема феминизации российского общества. // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2004. – № 1. – С. 148–157.
6. *Пушкарев Л. Н.* Введение. // Менталитет и культура предпринимателей России, XVII-XIX вв.: – М., «Первопечатник», 1996. – 216 с.
7. *Семина М. В.* Педагогические принципы развития фамилистической компетентности молодежи в современной высшей школе // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 12. – С. 125–133.
8. *Столярчук Л. И.* Проблемы и перспективы гендерных педагогических исследований. // Гендерные исследования в образовании: проблемы и перспективы. – Волгоград: Перемена, 2009. – С. 22–28.
9. *Шилков Ю. М.* Гносеологические основы мыслительной деятельности: монография– СПб.: Изд – во С. – Петерб. Ун – Та, 1992. – 185 с.
10. *Штылева Л. В.* Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ. – М.: Per Se, 2008. – 315 с.

Васильева Любовь Егоровна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий отделом довузовской подготовки, Чувашская государственная сельскохозяйственная академия, uratu@mail.ru, Чебоксары

ЭТНОГЕНЕТИЧЕСКИЕ И ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПЕДАГОГИЗАЦИИ СЕЛЬСКОГО СОЦИУМА

Аннотация. В статье выделяются и характеризуются структурные элементы социальной среды сельского образовательного пространства. Дана подробная характеристика результатов анкетирования современного сельского учителя по разным параметрам. Сделан вывод, что в вузовской подготовке сельского учителя крайне недостаточно обращается внимание на выработку умений и навыков работы в микросреде по повышению педагогической культуры населения, педагогизации социума. В работе выявлены психолого-педагогические условия, приобщающие население социума к работе по воспитанию детей и молодежи, названы первоисточники, где описывается отечественный и зарубежный опыт такой работы, что является проблемой исследования автора.

Ключевые слова: сельский социум и ее структура, социальный портрет сельского учителя, социальный партнер по воспитанию детей, психолого-педагогические условия повышения педагогического потенциала социума, фолкбилдинг (folkbildning) – высшая народная школа, андрагогика.


Vassilyeva Lubov Yegorovna

Candidate of pedagogical sciences, Assistant Professor, manager of high school training department, Chuvash State Agricultural Academy, Russia, uratu@mail.ru, Cheboksary

ETHNOGENETIC AND ONTOLOGICAL PRECONDITIONS OF THE PEDAGOGIZATION OF RURAL SURROUNDING

Abstract. Structural elements of social surrounding of rural educational space are choosed and characterised. Detailed characteristic of questionnaire of modern village teachers in different parameters is given. The author has come to a conclusion, that in higherschool for village teachers little attention is paid to forming practical skills for working in school surrounding to increase pedagogical culture of the population. Psychological and pedagogical conditions, accustoming population of school surrounding to the children and youth upbringing are brought out, primary sourceers are named, where national and international experience of such work is described.

Key words: rural surrounding and its structure; social portrait of village teacher; social partner in children upbringing; pscycological and pedagogical condition of increasing of pedagogical potential of surrounding.

Сельский социум – это село (деревня, поселок сельского типа), где находятся образовательно-воспитательные медицинские, культурно-просветительные, спортивные, отраслевые организации и учреждения, семья, всевозможные общественные организации и объединения и др. Согласно данным переписи населения в России сегодня насчитывается 155 тысяч сел, из них: 30% – заброшено, 22%-малочисленны. Российское село во многих отношениях потеряло свою

традиционную стабильность, значительно изменился в худшую сторону (в таком состоянии российские села никогда раньше не находились). Но, несмотря на происходящие значительные изменения, сельский тип поселения остается благоприятным для формирования личности, так как в нем достаточно высок социальный контроль за поведением подрастающего поколения, ибо все еще сохраняется интенсивное взаимное общение населения, невыражено имуще-

ственное расслоение сельчан (в городских условиях в отличие от села большое влияние на подростков оказывают уличные неформальные объединения. Вследствие чего поведение подростков становится менее контролируемым со стороны родителей, школы и общественности, завися от норм поведения, ценностей в неформальных объединениях). Деревенские жители хорошо знают друг друга, любой негативный фактор в жизни села становится предметом обсуждения и оценки со стороны окружающих. Отсутствие больших социальных и культурных различий людей создает благоприятные условия близкого соотношения между жителями, старшими и младшими по возрасту. Современные деревни и села сохранили многие традиционные черты сельского образа жизни, в том числе и воспитание детей посильным трудом, близостью к земле, природе, социальной среде и жизни.

За последние годы в связи с распадом колхозов и совхозов в селах большое распространение получила безработица, поиск временной (сезонной) работы в стороне, что отрывает их от семьи и тем самым происходит ослабления отцовского влияния и контроль над поведением детей.

Исследования показывают [7], что сегодня морально-психологический настрой значительной части родительской общественности характеризуется напряженностью, подавленностью, беспокойством за судьбу родной деревни, родной земли, значительная часть которой сегодня не используется. Преобладающая часть матерей не спокойны за будущее детей и семьи. Необходимы кардинальные меры в масштабе страны по восстановлению сельского хозяйства, надежды на процветание фермерства в сельской местности пока не оправдываются.

Организаторами и координаторами воспитательной деятельности различных подструктур социума являются учебно-воспитательные учреждения: учителя, классные руководители, социальные педагоги, психологи, воспитатели, руководители производственных учреждений. Сельский учитель, как и раньше, остается главной фигурой сельского образовательного социума, носителем и пропагандистом национальной культуры, сторонником формирования этнической идентичности и национального

самосознания у учащихся. Однако за годы бесконечных реформ, переоценки духовно-нравственных ценностей общества он существенно изменился, стал менее успешным, благополучным, влиятельным, менее морально ответственным за результаты своего педагогического труда, за судьбы страны, за ее настоящее и будущее (раньше учитель обладал высоким авторитетом на селе. Он не ограничивал свою деятельность рамками школы: в 20-30-е годы прошлого века он был активным участником создания новой школы, социально-экономического переустройства деревни, организатором культурно-просветительной деятельности на селе, работы по ликвидации неграмотности среди крестьян; в годы войны сельский учитель стал инициатором работы по привлечению школьников к общественно-практическим делам в помощь фронту в сельскохозяйственное производство; в послевоенные годы деятельность учителя была тесно связана с задачами социального, экономического и культурного подъема и развития села. При этом органы власти создавали условия для повышения социального статуса учителя в обществе, превращения сельского учителя в опору государственной власти в деревне. Учитель всегда был гордостью общества, совестью нации [2]. Сегодня ситуация изменилась. Произошедшие в России в конце XX века перемены оказали колоссальное воздействие на учителя, на его статус и положение в обществе, на условия его профессиональной деятельности и социальной жизни, оплату труда и соблюдение других его социально-трудовых прав» [142, с. 5-6].

Усложнение образовательных и воспитательных задач, стоящим перед сельским учителем по формированию инициативного, высококультурного, делового человека, «требуется создания оптимальных условий для эффективного их решения, осознания сущности процессов, происходящих сегодня в кадровом обеспечении школы высококвалифицированными специалистами» [1, с. 8].

Сотрудниками Института педагогики социальной работы РАО было проведено анкетирование учителей различных регионов Российской Федерации по выявлению проблем, волнующих сегодня сельское учительство. Анкетированием было охвачено 1859 учителей их 20 сельских районов: учрежде-

ния начального, основного общего и среднего полного, школы с углубленным изучением ряда учебных предметов, школы-детские сады, школы-интернаты, различные центры образовательных услуг и др.

В результате анкетирования было выявлено, что в 77,2% сельских школах более половины учителей имеет возраст от 30 до 50 лет, из них количество учителей в возрасте от 18 до 35 лет составляют всего 7,2%, пенсионного возраста – 42,9%; по стажу работы учителя распределялись следующим образом: до одного год – 2,6%; от 1 до 3 лет – 5,9%; от 4 до 5 лет – 4,8%; от 6 до 9 лет – 10,8%; от 10 до 25 лет – 45,9%; от 25 и выше – 23,6%; по месту жительства: проживают на селе с рождения – 62,2%; выпускниками своей школы являются – 40,8%; членами учительской семьи, работающими в данной школе – 10,8%; каждый четвертый учитель сельской школы является выходцем из учительской семьи; 18,1% учителей получают пенсию за выслугу лет; 12% – по возрасту; 72,7% – имеют свою семью; 90% – имеют детей, из них 48,1% – двоих детей; 10% – троих; 2,8% – четверых и более детей; 95% сельских учителей в целом и частично удовлетворены педагогической работой, выбором профессии; к числу преимуществ учительской работы относят: возможность свободно распределять своего времени после работы (3,8%); наличие перспектив творческого и профессионального роста (4,1%); престиж учительской профессии (1,9%) – оказался фактически утраченным; к основным мотивам работы на селе являются факторы с детства проживание на селе (40,2%), проживание родителей на селе (19,3%), регулярная, гарантированная оплата труда (35%), отсрочка от службы в армии (2,9%), другие (8%).

Анкетирование также показало, что из 775 опрошенных сельских учителей имеют: 1) почетное звание «Народный учитель РФ» – 0,2%; 2) «Заслуженный учитель РФ» – 13%; 3) «Отличник народного образования» – 12,6%; 4) государственных премий, медалей, орденов удостоены – 3,8%; 5) Орден «За заслуги перед Отечеством» – нет (в советское время, 50-х годах прошлого столетия, большое внимание обращалось на правительственное поощрение учителей. Так, за плодотворный 25-и летний педагогический

работы учитель награждался орденом «Трудового Красного знамени», 30-и летний безупречной труд в школе – орденом Ленина).

В 2008 – 2009 годах в сельских школах республики нами было проведено анкетирование учителей по ряду вопросов. Приведем отдельные данные.

На вопрос: «Какие социально-бытовые и другие факторы действительности сегодня вызывают у вас беспокойства?». Ответы: оплата труда учителя (28,3%); учебно-методическое обеспечение (20,1%); условия труда, отсутствие времени на самообразование, профессиональное самосовершенствование (7%); совмещение должностей по материальным соображениям (2,8%); будущее родного села, школы (74,3%); ухудшение материального положения сельчан из-за отсутствия работы по месту жительства (80%).

Ряд ответов нами получены в письменном виде, где к негативным факторам отнесены: демографический спад в сельской местности; нехватка жилья для молодых специалистов; отмена льгот учителям, работающим в сельских условиях; пропаганда СМИ насилия, ненависти, жестокости среди людей; распространение пьянства среди сельского населения; увеличение числа «семей риска» на селе; снижение моральной ответственности родителей за воспитание детей и др.

Нами также был задан учителям ряд вопросов, на которые получили ответ в виде «да» или «нет». Приведем ответы учителей на некоторые из них: «Имели ли в вашей школе в последние три года: а) случаи отъезда из деревни учительских семей? («да» – 35,6%, «нет» – 64,1%); б) переход учителей на работу, не связанную с педагогической профессией? («да» – 46,3%; «нет» – 53,1%); в) имели ли место переезд из села в город, рабочий поселок?» («да» – 28,4%; «нет» – 71,6%); г) удовлетворены ли вы социальными условиями жизни на селе? («удовлетворены» – 3,5%; «частично удовлетворены» – 44,6%; «не удовлетворены»); д) все ли от вас зависящее вы делаете, чтобы поднять педагогическую культуру сельчан? («да» – 56%; «нет» – 30%; «не могу сказать» – 14%).

Ответы на последний вопрос показывают, что в сельском образовательном социуме идет процесс переоценки учителями своей роли в повышении общекультурного,

педагогического уровня населения. Если среди учителей 56% опрошенных довольно высоко оценивают свою роль в жизни села, то только 44% родителей придерживаются такого мнения, 20% родителей считают, что роль современного учителя в жизни села нуждается в значительном повышении. Анкетирование среди родителей по вопросу: «Какие качества Вы хотели бы увидеть у учителей вашей школы?» показало, что наиболее ценными качествами у сельских учителей они считают: «преданность к своему делу» (65,4); «честность», «порядочность», «любовь к детям», «скромность», «справедливость» (34-36%), а также «настойчивость в повышении качества знаний и умений у учащихся» (70-80%). В ответах проглядывалась обеспокоенность родителей подготовкой детей к жизни и деятельности в новых социально-экономических условиях, к дальнейшему продолжению образования.

По признанию большинства учителей, самой характерной для сельского образа жизни сегодня стало отсутствие перспектив для молодежи (69,3%), а также социальная деформация сельского населения (39,1%). В то же время все еще традиционны для сельчан скромность в запросах и потребностях (53,8%); привязанность к земле (39,3%); приверженность к прошлым идеалам (65,8%), верность к исторической памяти (10,8%); высокая требовательность к нравственности (78%); живучесть духа коллективизма, дружественного настроения, доверия к местным властям.

Ответы на анкетные вопросы показали, что большинство учителей против бесконечных реформ не только в области образования, но и в других сферах жизнедеятельности. Люди хотят стабильности в стране, устали от бесконечных перемен, слов, обещаний. Свыше 50% сельских учителей, по утверждению авторов работы «Кадры сельской школы России» [4], не знают о существовании программы «Развитие образования на селе».

Противоречив в сознании учителей и родителей сегодняшней статус России в мировом сообществе: 54% сельских учителей и 69% родителей учащихся продолжают считать Россию великой державой, многие – второсортной страной со слаборазвитой промышленностью и отсталым сельским

хозяйством, сырьевой базой мировой экономики. Около 70% сельских учителей и 55% родителей считают сегодняшнюю Россию коррумпированной, социально несправедливой страной, не являющейся правовым государством. В то же время суждения и действия около 70% сельских учителей и 55% родителей носят ярко выраженный патристический характер.

Развитие нашего общества в последние два десятилетия изменило гражданские мотивы, потребностно-компетентностный, личностно-ориентированный подходы к проблеме обучения и воспитания подрастающего поколения. В педагогической литературе больше начали говорить об образовании, отставляя на задний план воспитание. Все это стало одной из причин кризиса основных институтов воспитания, в том числе и школы, и семьи, который проявился в увеличении детской преступности, алкоголизма, наркомании, беспризорности, бродяжничества, вовлечения их в аморальные, антиобщественные поступки. В стране увеличилось количество социальных сирот. В воспитании подрастающего поколения исключительное значение имеют факторы внутреннего порядка, свойственные стране: экономические, политические, социальные изменения в обществе, принесящие с собой смену ценностных ориентаций, что для подавляющей части населения выразилось в потере нравственных ориентиров. Д. И. Фельдштейн отмечает наличие дефицита позитивного воздействия на детей всех институтов социализации: семьи, среды обитания, средств информации, образовательных и воспитательных учреждений [9, с. 3-4].

Как и многие другие прогрессивные педагоги прошлого П. Ф. Каптерев указывал на естественную связь матери с ребенком, ее духовную близость к нему, выступал за педагогическую подготовку родителей, отмечал, что многие матери оказываются слишком непоследовательны в осуществлении педагогических принципов, в применении мер воспитательного воздействия. По его убеждению, причиной этого является отсутствие у них педагогической подготовки [3, с. 36].

Н. И. Ильминский в статье «Беседа о народной школе» пишет, что народная школа

должна образовывать непосредственно людей, из которых складывается народ. Она должна быть обязательна для каждого человека [1, с. 163]. Вопросы развития педагогической культуры родителей рассмотрены в «Лекциях о воспитании детей А. С. Макаренко [7], в монографии Л. Е. Васильевой [2] «Опыт развития педагогической культуры родителей учащихся сельских школ», научно-педагогическим основам андрагогики посвящена монография Т. П. Зотовой и В. К. Кириллова «Опыт образования взрослых в скандинавских странах, возможности его использования в отечественной педагогической системе». В ней отмечается, что «образование взрослых способствует умножению и расширению имеющегося запаса знаний сокращению разрыва в образовании у представителей разных поколений, возникающего в связи с устареванием знаний на фоне быстро развивающихся технологий, появления новой информации и новых профессий. Этот вид образования предоставляет людям дополнительные возможности в повышении профессиональной квалификации. Делая их конкурентоспособными на рынке труда, тем самым, улучшая их качества жизни» [5, с. 4].

Усложнение образовательных и воспитательных задач, стоящих перед сельской школой по формированию инициативного, высококультурного, делового человека, требует создания оптимальных условий для эффективного их решения [8]. Среди этих условий первостепенное значение имеет разработка государственной политики дальнейшего развития сельского хозяйства, подготовка высококвалифицированных кадров, умеющих вести работу по повышению педагогической культуры родителей, добровольных помощников школы по воспитанию де-

тей, организации их жизнедеятельности во внеучебное время (педагогическая культура – эта та сфера материальной и духовной культуры, которая непосредственно связана с воспитанием детей в семье, школе, ее формирование требует, как мы отметили выше, системно-целостного подхода, соотнесения деятельности соприкасающихся со школой социальных партнеров: семьи, средств массовой информации, социальной и природной среды и др.).

Библиографический список

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М.: Педагогика, – 1990. – 608 с.
2. Васильева Л. Е. Опыт развития педагогической культуры родителей учащихся сельских школ: монография. – Чебоксары, Госкомиздат Чувашской Республики, 2009. – 150 с.
3. Ветлугина А. Видный теоретик семейного воспитания. – М.: Просвещение, – 1981. – 96 с.
4. Гурьянова М. П., Пальчикова Т. В. Кадры сельской школы России. – М.: Изд-во ИПСР РАО, 2003. – 176 с.
5. Зотова Т. П., Кириллов В. К. Опыт образования взрослых в скандинавских странах, возможности его использования в отечественной педагогической системе: монография. – Чебоксары: Изд-во ЧГПУ, – 2006. – 135 с.
6. Иванов Н. И. Школьное образование в Чувашской АССР. // Национальная школа РСФСР за 40 лет. – М.: АПН, 1958. – с. 197.
7. Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей. – Минск: Нар. Асвета, – 1978. – 96 с.
8. Сельская школа и село. Россия начала XXI в. (социологический анализ) – М., Просвещение, 2003. – 503 с.
9. Фельдштейн Д. И. Глубокие изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. – М.: МПСИ, 2011. – 16 с.

Пушкарёва Ирина Андреевна

Начальник лаборатории Центра развития образования, соискатель, Дальневосточный Государственный Гуманитарный Университет, push_irina@mail.ru, Хабаровск

ФЕНОМЕН «РОДИНА» В КОНТЕКСТЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЁЖИ

Аннотация. В статье рассматривается ключевое понятие патриотизма и патриотического воспитания – «Родина». Автор исследует понятие «Родина» как философский, социологический, политический и педагогический феномен, проводит теоретический анализ данной категории, позволивший обосновать её содержание и выделить основные структурные компоненты.

Ключевые слова: Родина, Отечество, патриотизм, патриотическое воспитание, содержание и структура категории «Родина».

Pushkareva Irina Andreevna

The head of the Laboratory of the center of educational development, The Far Eastern State Humanity University, push_irina@mail.ru, Khabarovsk

«MOTHERLAND» PHENOMEN ON IN THE CONTEXT OF PATRIOTIC UPBRINGING OT THE YOUNH

Abstract. The article is devoted to the main phenomenon of patriotism and patriotic upbringing – «the Motherland». The author makes a careful study of «the Motherland» as philosophical, sociological, political and pedagogical category and gives a theoretical analysis of it, which allows to mark out the main content and structural components of the Motherland.

Keywords: the Motherland, the Fatherland, patriotism, patriotic upbringing, the content and structural components of the Motherland.

Большинство исследователей, занимающихся изучением патриотического воспитания, отмечают наличие во всех определениях сущностного понятия «патриотизм» в качестве смыслообразующего компонента «любовь к Родине». Понятие «Родина» является ключевым в системе патриотического воспитания. В педагогической науке оно претерпевало определённые изменения.

В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова слово «Родина» трактуется как 1. Отечество, родная страна. 2. Место происхождения кого-нибудь, место возникновения чего-нибудь [6, с. 891]. Необходимо отметить, что часто понятие «Родина» используется как синоним понятию «Отечество». В философской, педагогической, политической литературе сложилось их тождество, хотя многие исследователи отмечают, что понятия «Родина» и «Отечество» имеют различия по содержанию и структуре, по характеру изменчивости и устойчивости, по патриотическому чувству к ним.

В словаре Ожегова Отечество – это «страна, где родился данный человек и гражданином которой он является» [там же, с. 603]. По словарю В. И. Даля: «Отечество – родная земля, где человек вырос; корень, земля народа, к которой человек принадлежит по рождению, языку и вере; Родина в широком смысле» [2, с. 444]. Сопоставив два определения, мы видим, что они очень близки по своей сути, но есть и существенные различия.

Во-первых, Родина рассматривается как страна в целом и как конкретное место рождения человека, а в определении «Отечество», кроме того, что это родная страна, обязательно упоминается гражданская принадлежность человека. Таким образом, «Родина» – понятие духовно-этническое, оно отождествляет неразрывную связь человека с его корнями: с местом, где он родился, с окружающей природой, родным домом, семьёй и т. д. «Отечество есть категория историческая, т. е. переходящая по

своему существу», – отмечал Г. В. Плеханов, подчёркивая, что идея Отечества выросла из идеи городской общины, которая являлась гражданской организацией [7, с. 136]. Гражданская же принадлежность, которая подчёркивается в определении, означает обладание человеком правами и обязанностями по отношению к обществу и государству. Таким образом, мы приходим к выводу, что понятие «Отечество» более ёмкое и широкое, чем понятие «Родина».

Автор отмечает, что одной из отличительных характеристик Родины и Отечества является «изменчивость-постоянность». Он акцентирует внимание на том, что при смене общественно-экономической формации первые два элемента остаются неизменными. Это дало основания М. А. Терентию рассматривать в структуре Отечества два компонента: «вечного», медленно изменяющегося, образующего понятие «Родина», и «подвижного»... – общественно-экономического и социально-политического строя» [10, с. 39].

Многие учёные разграничивают понятия «Малая Родина» и «Большая Родина» (Н. А. Григорьева, В. А. Караковский, И. И. Валеев и др.). Понятие «Малая Родина» связано с природными, историческими, культурными и экономическими особенностями развития определённого региона, города или населённого пункта. Несомненно, это понятие связано с духовным фактором, с глубокими эмоциональными переживаниями, с развитием сознания и мировоззрения человека. Н. А. Григорьева в определение «Малая Родина» включила понятие «место, где человек родился», а в понятие «Большая Родина» – «страну, гражданином которой человек является» [1, с. 116]. Таким образом, можно сделать вывод, что понятие «Малая Родина» является тождественным Родине, а «Большая Родина» используется в педагогической литературе как синоним понятию «Отечество».

Неоднозначность подходов к рассмотрению категории «Родина» выявили необходимость анализа данного понятия с философской, социологической, политической и педагогической точек зрения.

В философских словарях «Родина» и «Отечество» используются в определении понятия «патриотизм» и являются вторичными к нему. Формирование патриотизма связыва-

лось с наивысшим нравственным уровнем развития личности и предполагало беззаветное служение Родине, поэтому Родина – категория нравственная. М. В. Ломоносов рассматривал понятие «Родина» в неразрывной связи со свободой и нравственностью: «Всякое беззаветное служение во благо и силу Отечества должно быть мерилом жизненного смысла» [4, с. 1].

Следующей философской характеристикой категории «Родина» является глубинная связь человека с его корнями, с его внутренним миром. Эту связь отмечал И. А. Ильин: «Родина есть нечто от духа и для духа. Ничто, взятое само по себе в отрыве от духа, ни территория, ни климат, ни географическая обстановка, ни привычный быт, ни язык – не составляют Родину, не заменяют её, и не любят патриотической любовью... всё это не более чем материал, но не она сама» [3, т. 1, с. 175]. Неразрывность связи Родины с внутренним миром человека подчёркивали Н. А. Бердяев, А. Ф. Лосев.

В XIX веке большое внимание вопросам Отечества и Родины уделяли славянофилы (К. С. Аксаков, И. В. Киреевский, А. С. Хомяков). В своих работах они обращались к идеям национальной самобытности, а понятие «Родина» связывали с такими духовными категориями как любовь к Богу и ближнему, духовная мудрость и смирение. Родина рассматривалась революционными демократами (В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. А. Добролюбов, Н. Г. Чернышевский) как источник патриотизма, который придавал смысл всей жизни человека и ставил личность на более высокий уровень существования.

Особый духовный, религиозно-нравственный смысл категориям «Родина» и «Отечество» придавали русские философы В. С. Соловьёв, В. В. Розанов. В. В. Розанов на философском уровне объяснил такие ключевые понятия в судьбе Отечества, как семья, род, народ, дом. В его понимании дом – это малая и большая Родина, страна, нация, её культура и религия [8, с. 440]. В. С. Соловьёв рассматривал Россию как часть единого человеческого сообщества, а русский народ – как объединяющую силу Востока и Запада [9, т. 1, с. 29].

Рассматривая понятие «Родина» как социальный феномен, необходимо отметить, что её основными структурными компонента-

ми являются личность и семья. Семья была исторически первым социальным институтом. В семье формировались мировоззрение, нравственные представления, поведение, соответствующее нормам конкретного общества. Человек был привязан к месту своего рождения и людям, окружавшим его. Чувство привязанности постепенно перерастало в патриотические чувства, а объектом этих чувств, в первую очередь, была семья, которую человек ассоциировал с Родиной.

Важную роль в понимании Родины как социального феномена играет этнос. Через территориальную обособленность, развитие языка, этническую культуру, традиции и обычаи происходит расширение представлений о Родине от семейных – до этнических. Вместе с тем, происходит формирование готовности защищать близких людей от врагов. Большое значение в формировании этнического патриотизма играет вера. Религия сплачивает людей и помогает выжить в самые суровые времена, способствует процессу формирования духовно-нравственных основ общества.

В. В. Макаров рассматривает понятия «Отечество» («Родина») как социальное явление, которое имеет пространственно-временные характеристики, своё прошлое, настоящее и будущее, а также как непосредственный объект преобразований. Автор даёт определение Отечеству: «Это форма пространственного и временного бытия социальной общности, с которой субъект исторического процесса находится в социально-эмоциональной связи, которая является средой его формирования, условием жизнедеятельности, основным объектом его преобразующей практики» [5, с. 23]. В данном определении исследователь акцентирует внимание на том, что Родина является условием деятельности субъекта и непосредственным объектом преобразований.

Представления человека о Родине формируются не только под влиянием социальных, духовных и экономических, но и под влиянием политических факторов: политических отношений, сложившихся в обществе, политического режима и т. д. Эти факторы находятся во взаимодействии друг с другом, кроме того, они могут изменяться и трансформироваться в конкретные исторические периоды.

Рассматривая категорию «Родина» как политический феномен, необходимо выделить в её составе такие ключевые компоненты как государство (страна), территория, ландшафт, государственный язык, государственная символика (флаг, герб, гимн), нация (в общегражданском значении).

В советский период за основу брался ленинский подход к определению «Отечество». Формирование понятия «Родина» выдвигалось как одна из главных задач коммунистического воспитания. В его структуру включались следующие компоненты: данная политическая, данная социальная, данная культурная среда. Понятие «Родина» находилось в прямой зависимости от типа общественно-экономической формации, и её содержание рассматривалось с классово-идеологических позиций.

Источниковедческий анализ категории «Родина» свидетельствует о большом интересе к ней педагогической общественности, что является закономерным отражением значимости данного понятия в воспитании патриотизма.

Национально-гуманистическое воспитание гражданина и патриота своей Родины обобщено К. Д. Ушинским, создавшим народную педагогику. Важнейшими составляющими понятия «Родина» он считал деятельный труд, окружающую природу, православную религию, русскую историю и литературу. Но первостепенное значение педагог уделял родному языку.

После Великой Октябрьской революции 1917 года проблемы патриотического воспитания и Родины стали ключевыми в педагогической науке.

Анализ научного фонда позволяет выделить несколько этапов в осмыслении категории «Родина» в контексте различных периодов развития советского государства, а также в контексте взаимосвязи с социально-экономическими, политическими и культурными явлениями страны (довоенный, военный и послевоенный периоды).

В 20-30-е годы XX века теоретики советской педагогической науки (А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, Н. К. Крупская, М. И. Калинин) работали над понятиями «социалистическое Отечество», «СССР как многонациональное государство», в основу которых было положено ленинское опреде-

ление категории «Отечество», содержание которого рассматривалось классово-идеологических позиций.

Ценными для педагогической науки являются теоретические и практические разработки А. С. Макаренко о Родине. Основными структурными компонентами понятия «Родина» педагог считал героическое прошлое и настоящее страны, совместный общественный труд, родной язык

Из вышесказанного можно сделать вывод, что в период с 1917-1940 гг. рассмотрение содержания категории «Родина» было связано, в первую очередь, с идеологией, с процессами государственного строительства и внешнеполитическими проблемами, обусловлено необходимостью формирования гражданина, активно участвующего в общественно-политической жизни социалистической страны.

Вопросы патриотического воспитания в годы Великой Отечественной войны рассмотрены в трудах Н. М. Конжиева, Н. И. Болдырева, Ю. С. Токаревой и др. Авторы отмечают, что основной целью воспитательного процесса в рассматриваемый период являлось воспитание патриотов, интернационалистов, достойных защитников Родины.

В военные годы меняется понимание содержания понятия «Родина». В основе его, как и в довоенный период, – социалистический строй. Появляется отождествление Родины с большевистской партией и вождями. Это обусловлено возникновением в данный период культа личности. Но в то же время становится очевидным, что каждый отдельный человек, вовлечённый в события Великой Отечественной войны, ассоциировал Родину со своей семьёй, родным домом, городом или деревней, то есть содержание понятия «Родина» приобретало для каждого человека личный глубокий смысл. Родина стала для миллионов граждан источником патриотизма, вдохновлявшим на боевые и трудовые подвиги во имя победы над фашистской Германией.

Источники первых послевоенных лет свидетельствуют, что подходы к содержанию категории «Родина», в сравнении с военным периодом, не изменились. Доминирующей составляющей категории был социалистический строй, который идентифицировался

с партией и её вождями, как вторичные признаки назывались природа, народ, культура, история.

В 1960–1970-х рассмотрение содержания категории «Родина» в исследуемый период было неоднозначно.

С позиций ценностных ориентаций личности рассматривал категорию «Родина» В. А. Сухомлинский. В работах педагога Родина выступает узловым пунктом в его теории и практике. Сухомлинский раскрывает содержание понятия «Родина» через такие понятия как «человек», «смысл жизни», «труд», «красота», «родная природа», «долг», «семья», «родное слово», «любовь», «верность», «традиции» и др. Педагог подчёркивал, что любовь и преданность человека к Родине является важнейшей нравственной категорией, мерой социальной зрелости и патриотического поведения человека.

Продолжая гуманистические традиции Сухомлинского, современные авторы рассматривают структуру понятия «Родина» с точки зрения национальных ценностей (А. А. Аронов, А. Н. Выршиков, М. Б. Заславская, Н. М. Конжиев), особенностей определённого региона, Малой Родины (И. И. Валеев, Ю. В. Лазарев, В. А. Караковский, Н. А. Григорьева), с позиций иерархии человечества: семья, регион, страна, человечество (Л. В. Кузнецова).

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод:

- понятия «Родина» и «Отечество» не тождественны, так как в отличие от «Родины», где доминирует духовно-этническое начало, Отечество больше отождествляется с гражданской принадлежностью личности;
- основными философскими компонентами понятия «Родина» являются нравственность, свобода, духовный мир человека, любовь к ближнему, гуманистические ценности и идеалы, патриотическое сознание, духовная мудрость, убеждения;
- ключевыми компонентами категории «Родина» как социального явления являются: личность, семья, поколение, этнос, нация (в этнокультурном значении), родная земля, природа, язык, история, культура, религия, традиции, прошлое, настоящее и будущее Родины;
- основными компонентами понятия «Родина» как педагогического феномена рас-

смаатриваются человек, смысл жизни, труд, родная природа, долг, семья, родное слово, любовь, традиции, народ, культура, история, национальное самосознание, русский национальный характер.

Библиографический список

1. Григорьева Н. А. Формирование у старшеклассников ценностной ориентации на Отечество (на примере гуманитарных дисциплин): дис. канд. пед. наук. – Волгоград, Изд-во ВГПУ, 1998. – 221 с.

2. Даль В. И. Толковый словарь русского языка. – М.: Эксмо, 2011. – 735 с.

3. Ильин А. И. Собр. Соч. – М., 1993. – Т. 1-2.

4. Ломоносов М. И. Для пользы общества. – М., 1990. – 381 с.

5. Макаров В. В. Отечество и патриотизм. – Саратов: Сарат. Ун-т, 988. – 159 с.

6. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: ОНИКС, 2006. – 1199 с.

7. Плеханов Г. В. Патриотизм и социализм // Избр. произв. в 5-ти тт. – М., Просвещение. – 1957.

8. Розанов В. В. Уединённое. – М.: Изд-во пол. лит. литературы, – 1990. – 543 с.

9. Соловьёв, В. С. Сочинения. В 2-х т. – М.: Мысль, – 1989.

10. Терентий, М. А. Теория и практика патриотического и интернационального воспитания подрастающего поколения. – Кишинёв: Стипница, – 1978. – 276 с.

Малякова Наталья Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии и педагогики, Псковский государственный университет, malya-nataliya@yandex.ru, Псков

ВЕДУЩИЕ ИДЕИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ЖИЗНИ ШКОЛЫ

Аннотация. Тенденция антропологической направленности образования обусловлена необходимостью осмысления ключевых вопросов бытия человека. В статье показаны пути обоснования организации жизни школы на основе обращения к ведущим идеям педагогической антропологии.

Ключевые слова: идеи педагогической антропологии, природа ребенка, ребенок как центр педагогического процесса, организация жизни школы.

Malyakova Natalia Sergeevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department of the Special Psychology and Pedagogics, Pskovskiy state university, malya-nataliya@yandex.ru, Pskov

LEADING IDEAS OF PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY IN ORGANIZATION OF SCHOOL LIFE

Abstract. The tendency of anthropological orientation of education is conditioned by the necessity of comprehension of key questions of life of man. In the article the ways of ground of organization of life of school are shown on the basis of address to the leading ideas of pedagogical anthropology.

Keywords: ideas of pedagogical anthropology, nature of child, child as center of pedagogical process, organization of life of school.

Культурные вызовы к современному образованию требуют существенного обновления всех сторон школьной жизни: ее теоретических, ценностных основ, содержания, форм, методов, технологий. Среди задач школьного образования выделяется необходимость построения такого школьного уклада, при котором его центром и главным смыслом является ребенок. Методологические ориентиры такой организации дают идеи педагогической антропологии, развивающиеся в России от середины XIX века.

Базовым подходом в выделении ведущих идей педагогической антропологии, значимых для школьной организации, является системный подход, определяющий необходимость историко-генетического анализа развития идей педагогической антропологии в школьном образовании России, позволяющий выделить наиболее жизнеспособные идеи.

Теоретическими основаниями исследования являются положения:

– об идеях педагогической антропологии

в школьном отечественном образовании;

– об антропологической традиции как механизме хранения и передачи опыта образования человека, как связующем звене между прошлым и будущим, как специфической формы трансляции «образа человека»;

– о ценностных основах организации жизни школы.

Исследование организации жизни школы на идеях педагогической антропологии основывается на анализе нескольких групп источников.

1. Труды педагогов-антропологов России от середины XIX до начала XX вв. и труды по их исследованию. В изучении идей педагогической антропологии школьного образования России основным источником выступает наследие К. Д. Ушинского, труды которого неоднократно переиздавались. Развитие его антропологических идей мы находим в работах П. Д. Юркевича, А. Н. Острогорского, П. Ф. Каптерева, В. П. Вахтерова, М. И. Демкова, П. Ф. Лесгафта, А. А. Казласа, В. М. Бехтерева,

А. Ф. Лазурского, М. М. Рубинштейна, К. Н. Вентцеля, П. П. Блонского, В. В. Зеньковского и др.

2. Труды этапа советской школы о формировании «нового человека». Материалы о формировании «нового человека» отражают принципиально иную методологию, создававшуюся в иных социально-политических условиях. Их можно найти уже у революционных демократов XIX века: В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова; и далее, в работах XX века: Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, С. Ф. Егорова, Н. А. Константинова, Е. Н. Медынского, Е. И. Зейлигер-Рубинштейн и др. Сюда мы также относим опыт реализации советских антропологических идей, отраженный в деятельности В. А. Сухомлинского; в трудах дидактов – Е. Я. Голанта, М. А. Данилова, М. Н. Скаткина, Б. П. Есипова, И. Я. Лернера, Г. И. Щукиной, Ю. К. Бабанского и др.; в педагогике «заботы», «сотрудничества» И. П. Иванова, Т. Е. Конниковой, В. А. Караковского, Ш. А. Амонашвили, в деятельности педагогов-новаторов: Е. Н. Ильина, С. Н. Лысенковой, В. Ф. Шаталова.

В то же время, необходимо учитывать критическую оценку опыта советского этапа образования, высказанную Л. А. Степашко, А. Н. Джуринским, И. К. Карапетяном, Б. Ф. Ломовым, С. И. Гессеном, Н. Д. Никандровым, В. П. Борисенковым и др.

3. Работы об антропологической тенденции современного российского образования Б. М. Бим-Бада, Е. В. Бондаревской, А. П. Валицкой, Б. С. Гершунского, Г. М. Коджаспировой, И. Б. Котовой, Е. Н. Шиянова, В. Б. Куликова, Л. М. Лузиной, В. И. Макасовой, Л. К. Рахлевской, Н. Е. Щурковой и др.

4. Документы о школьном образовании в России, определяющие пути реализации антропологических идей, значительное количество которых относится к этапу советской школы. С конца 80-х годов XX века интерес представляют документы, свидетельствующие о переходе Российской школы на новый этап своего развития.

5. Диссертационные исследования. Начало было положено докторской диссертацией Б. М. Бим-Бада «Антропологические основания важнейших течений в мировой

педагогике (1-я пол. XX века)» (1994), исторически обосновывающей возникновение и развитие основных направлений исследования в педагогической антропологии. В докторской диссертации Л. А. Липской (2007) дана разработка концептуальной модели образования на идеях педагогической антропологии. Данная проблематика рассматривается также в ряде философских докторских исследований по проблемам педагогической антропологии: о проблеме дисциплинарного статуса педагогической антропологии как целостной внутренне взаимосвязанной системы представлений о человеке, лежащей в основе педагогической теории (Т. А. Петрунина); об особенностях антропологической традиции в построении теории образования человека (Н. В. Крылова); о генеалогии воспитания как универсальной сферы человеческого бытия (О. М. Ломако).

Обращает на себя внимание значительное количество кандидатских исследований по педагогической антропологии. Одной из первых стала работа Т. П. Толмачевой (1992) «Педагогические взгляды К. Н. Вентцеля», в которой проанализированы педагогико-антропологические идеи свободного воспитания. С середины 90-х гг. прошлого века и по настоящее время в данном типе научных работ рассмотрены теоретико-методологические основания наследия К. Д. Ушинского (Ю. А. Бороздин, М. Ю. Гвоздецкий, Н. А. Дацковская, Н. М. Дементьева, Е. В. Тюкова, А. В. Шашков), П. Ф. Каптерева (Н. Б. Пантелеева), В. В. Зеньковского (Т. И. Зверева, Е. В. Кирдяшова), В. П. Вахтерова (Л. В. Бутунина), К. Н. Вентцеля (И. В. Кулешова, Ян Минюй, Т. П. Толмачева), М. М. Рубинштейна (Л. А. Гоман), П. Ф. Лесгафта (О. И. Панова), В. А. Сухомлинского (И. А. Старцева). Среди диссертационных исследований выделяются работы по истории развития идей педагогической антропологии в России (К. Н. Воробьева, Е. В. Гентух, Е. Г. Ильяшенко, И. С. Смирнова).

Анализ источников позволяет выделить широкий круг идей педагогической антропологии о человеке как о цели воспитания, высшей цели общественного развития, как гармоничной личности, как единстве природной, социальной и культурной сторон, как существа, устремленного к свободе, духовности, творчеству; об антропологиче-

ском измерении, обращенном к человеку как субъекту и объекту педагогической деятельности, как воспитателю и воспитуемому, о человечности как ведущей идее школы; о воспитании на основе всестороннего изучения природы ребенка и целый ряд других идей.

Выделяется ряд ведущих идей, значимых для организации жизни школы. Среди них:

- идеи о необходимости всестороннего понимания природы ребенка как предмета воспитания;

- идеи о саморазвитии и совершенствовании ребенка;

- идеи о ребенке как о центре педагогического процесса.

Рассмотрим их характеристики подробнее.

Значительный вклад в понимание природы ребенка внесли педагоги-антропологи русской школы. К. Д. Ушинский обращает внимание на то, что средства воспитания надо искать в самой природе человека, в силе его ума, чувств, воли, эмоций, привычек. В русской школе существовали разные подходы к пониманию природы ребенка. П. Ф. Каптерев, анализируя представления о природе детей, существовавших в середине XIX – начала XX вв., делает вывод: «...детская природа очень сложна и притом очень далека от гармоничности [3, с. 20].»

В советской школе на общем фоне идеологизации образования выделяются взгляды В. А. Сухомлинского о необходимости понимания учителем ученика, который утверждает: чувствовать человека сердцем – значит, понимать мотивы его поведения, не причинять ему боли и страдания.

Понимание природы ребенка в российской школе является одной из ключевых идей педагогической антропологии. В понимании воспитанника Л. М. Лузина предлагает опираться на изучение его как существа природного, то есть как живого организма с его потребностями и функциями; как существа культурно-исторического – исследование общечеловеческого, социально-определенного и индивидуального в нем; как существа вечного, вселенского. Выделяется проблема понимания скрытого глубоко внутри духовного мира человека. Кроме того, что духовная сторона личности достаточно закрыта от познания, нужно также прини-

мать во внимание сложность ее формирования, иметь хотя бы общие представления о ценностях личности. При этом важно осознавать, что понимание зависит от личности самого понимающего, имеющихся у него знаний о человеке. Следует отметить, что понимание природы ребенка XXI века имеет свои особенности. Он отличается от ребенка XIX и даже XX века. Ю. Н. Кулюткин и В. П. Бездухов фиксируют факт более раннего физического развития ребенка. Сравнение с данными 25-летней давности показывает ускорение общего развития на один год, а с данными 50-летней давности – на два года. Духовное взросление не успевает за физическим, усиливая внутреннюю дисгармонию человека.

Анализ идеи о необходимости всестороннего понимания природы ребенка как предмета воспитания позволяет рассмотреть следующие значимые для организации жизни школы параметры:

- понимание сложности и многомерности природы человека;

- выделение феноменов бытия человека в контексте образования;

- признание несовершенства природы ребенка и неравномерности развития отдельных ее сторон.

Возникновение *идеи саморазвития и совершенствования ребенка* в школьном образовании России было обусловлено интересом к изучению самых разнообразных явлений в рамках теории эволюции. К. Д. Ушинский рассматривает идею развития как основополагающую для педагогической антропологии [5]. Горячим сторонником идеи развития стал В. П. Вахтеров. В работе «Основы новой педагогики» он утверждает, что все знания о ребенке можно объединить идеей развития. С таких позиций, новая школа должна стать эволюционной в противовес старой уходящей догматической. Идея развития была призвана в целом изменить процесс воспитания и обучения [2, с. 362]. Так как сам ребенок стремится к развитию, то результатом антропологической направленности педагогического процесса должна была стать развитая личность ребенка: в нравственной, умственной, физической, эмоциональной, волевой сферах. В русской школе складывалось понимание целостности процессов развития ребенка, формиро-

вались научные представления о всестороннем гармоничном развитии личности.

Идея саморазвития и совершенствования ребенка в советской школе приобрела идеологические характеристики. Антропологическая направленность воспитания «нового человека» нашла свое отражение в цели всестороннего гармонического развития человеческой личности как основы коммунистической организации общества. Гармония развития рассматривается здесь как единство физического и духовного совершенства, моральной чистоты. Источником такого понимания становится уже не природа ребенка, а идеологические принципы марксизма-ленинизма о гармоничном сочетании физического и умственного труда. Проблемы развития ребенка, исходящие из особенностей его природы, отошли на второй план, блокируемые политическими и идеологическими факторами.

В российской школе идея саморазвития и совершенствования ребенка находит свое продолжение в процессах гуманизации образования. Е. Н. Шиянов и И. Б. Котова выделяют эмоциональную составляющую развития ребенка, связывая ее с переживанием им успеха, с испытанием сильных положительных эмоций. Ш. А. Амонашвили, рассматривая ребенка как активное существо, стремящееся к развитию, подчеркивает: «Основа целостности педагогического процесса есть развивающаяся в многообразных формах жизнь ребенка, жизнь детей» [1, с. 191].

Идея саморазвития и совершенствования ребенка в современной школе указывает на следующие значимые организационные параметры:

- создание условий для свободного и творческого развития личности ребенка;
- гармонизация развития физической и духовной сфер природы ребенка;
- понимание ребенка как активного существа, стремящегося к развитию, к сознательному построению стратегии своей жизни;
- учет ценностей личности ребенка как основы его совершенствования в контексте образования.

Антропологические идеи о ребенке в школьном образовании России объединяются в понятие «педагогический процесс». Автор этого понятия, П. Ф. Каптерев, педагогический процесс рассматривает в един-

стве двух сторон: внешней и внутренней. Саморазвитие и самосовершенствование ребенка выступает внутренней стороной педагогического процесса; а ориентация школы на идеал человека – его внешней стороной. Принципиальное отличие саморазвития от совершенствования заключается, по Каптереву, в том, что саморазвитие – это дело личное; а совершенствование – общественное, так как оно ориентировано на идеал человека. Большое значение придается выработке у детей самостоятельности мышления. Он выделяет еще одно важнейшее свойство организма – самодеятельность и утверждает, что педагогический процесс должен максимально способствовать развитию самообразованию, самостоятельной деятельности ребенка. Таким образом, *выстраивается следующая логика педагогического процесса: развитие – саморазвитие – совершенствование – самообразование – самодеятельность ребенка.* Л. А. Степашко отмечает: «Введя в педагогику категорию «педагогический процесс», Каптерев акцентировал внимание научной мысли на внутренней стороне взаимодействия педагога и воспитанника, связанной с саморазвитием личности как спонтанным процессом и ее самоусовершенствованием как процессом, педагогически стимулируемым и направляемым» [4, с. 168].

В советской школе складывалась новая логика педагогического процесса. В 20-е годы выделяется производственный подход, активизирующий исследовательскую деятельность учащихся в рамках представлений о формировании «нового человека». В 30-50-е годы ведущим становится знаниевый подход и формируется логика педагогического процесса, отражающая центральную роль учителя, дающего учащимся прочные знания. В 40-х – начале 50-х гг. заговорили о проблеме неуспеваемости и второгодничества, одной из причин которой считалась неудовлетворительная самостоятельная работа учащихся. Была поставлена задача активизации их познавательной деятельности (М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, И. Т. Огородников, И. Я. Лернер). Психологические исследования А. Н. Леонтьева, Б. Г. Ананьева, Н. А. Менчинской, Л. И. Божович по изучению развития ребенка позволили более глубоко проникнуть в особенности интел-

лектуальной деятельности, способствовали формированию новой логики педагогического процесса на основе формирования у учащегося теоретических способов мышления. Педагогический процесс в советской школе определялся, преимущественно, внешней стороной. Природа ребенка должна была соответствовать реализации идеологических и научно-технических идей XX века.

Педагогический процесс в современной российской школе возвращается к целостному пониманию природы ребенка. Он включает в себя и формирование мировоззрения, и ценностных ориентаций, и ценностного отношения, и мотивации учебной деятельности, и развития взаимоотношений учителя и ученика в обучении, воспитании, образовании. Обращается внимание на проблему саморегуляции, формирования субъектной позиции ученика в учебной деятельности.

Идея о ребенке как о центре педагогического процесса современной школы указывает на следующие параметры организации:

- необходимость «очеловечивания» окружающей ребенка среды;
- необходимость разработки и внедрения образовательных технологий саморазвития, совершенствования познавательной, поведенческой, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной сфер ребенка;
- необходимость индивидуализации педагогического процесса на основе ценностных и смысложизненных ориентаций личности учащегося.

Для того чтобы идеи педагогической антропологии превратились в объективную реальность, они должны быть проверены на жизнеспособность в организации. Понятие «организация» может быть применено ко всем объектам природы и общества, что убедительно доказано в работе А. А. Богданова «Тектология», утверждающего, что любая человеческая деятельность и всякая задача является организационной, способствует структурной устойчивости всего строения. В классической теории управления организация выступает как многозначное понятие. Она рассматривается как форма любого человеческого сообщества, создаваемого для достижения общей цели; как система координации для распределения труда, специализаций, функций, взаимодействия между индивидами, группами и структурными под-

разделениями, управления и контроля за его результатами, как процесс создания системы или обновления ее элементов; как форма объединения людей и групп людей с целью сотрудничества и др. В современных исследованиях организация рассматривается как форма реализации своей миссии и стратегии, которые проявляют ее ценностные основы, задают ценностно-целевые ориентиры.

В педагогике «организация» также выступает как многозначное понятие: как коллектив людей, объединенных для достижения поставленных целей; как самостоятельное учреждение; как особое состояние объекта и субъекта управления и др. Педагогическое понимание организации расширяется за счет аксиологии. А. М. Моисеев, А. Е. Капто, А. В. Лоренсов, О. Г. Хомерики и др. выделяют разнообразие школьных ценностей: человеко-ориентированных, национальных, религиозных. Аксиология выделяет ценностно-целевое основание организации жизни школы. Проведенное нами исследование позволило выявить три основных ценностно-целевых основания отечественной школы: христианское, общественное, личностное. В современной школе ценностно-целевой основой выступает сам человек, проживающий в контексте образования те или иные феномены своей жизни. Ведущие идеи педагогической антропологии способны задавать параметры организации, конкретизировать ценностно-целевую направленность школьного уклада, в центре которого находится ребенок.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш. А. Размышление о Гуманной Педагогике. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 464 с.
2. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, – 1987. – 400 с.
3. Кантерев П. Ф. о семейном воспитании: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 168 с.
4. Степашко Л. А. Философия и история образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 272 с.
5. Ушинский К. Д. Собрание сочинений в 11 т. Т. 8 – М.: Просвещение, 1950. – 776 с.

Макарова Ольга Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков ГБОУ ВПО Казанского государственного медицинского университета, mrs.makarova@yandex.ru, Казань

КРИТЕРИЙ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТА И ОБЪЕКТА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВУЗА

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы, связанные с оценкой эффективности воспитательной системы в вузе. Автор останавливается на вопросах обоснования и апробации системы критериев и показателей эффективности оценки функционирования и развития воспитательной системы. Обозначены критерии, позволяющие комплексно оценивать структуру системы в плане субъект-объектного взаимодействия в воспитательном процессе. Выбранные критерии, рассматриваются автором как приоритетные, определяющие уровень эффективности воспитательной системы вуза.

Ключевые слова: комплексная оценка, эффективность воспитательной системы, система критериев и показателей, результат воспитательной деятельности.


Makarova Olga Yuryevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages at the GBOU HBO Kazan State Medical University, mrs.makarova@yandex.ru, Kazan

CRITERION FOR EVALUATION OF THE LEVEL OF SUBJECT-OBJECT INTERACTION ON EDUCATIONAL HIGH SCHOOL SYSTEM

Abstract. The article considers issues related to specific functions of educational system at the University. The author dwells on issues of justification and validation of criteria and indicators for the evaluation of the functioning and development of the educational system. Identified criteria evaluate the structure of complex systems in terms of subject-object interaction in educational process. The selected criteria are considered by the author as a priority define the level of efficiency of the educational system of the university.

Keywords: comprehensive assessment, the effectiveness of the educational system, the system of criteria and indicators, the result of the educational activity.

Анализ и изучение воспитательной системы вуза, понимание условий эффективности её организации и функционирования, направлений и путей её развития, а также исследование различных процессов, направленных на социально-личностное и профессиональное развитие будущего специалиста, имеют большое значение для педагогической теории и практики воспитания в вузе. На знании этих вопросов и основывается методика педагогического воздействия, проверяется эффективность и результативность функционирования и развития воспитательной системы вуза.

Научное обоснование системы критериев и показателей для оценки эффективности воспитательной системы вуза имеют целью определить, насколько воспитательная си-

стема вуза имеет четкую направленность в плане формирования и развития личности будущего специалиста и какова степень воздействия различных категорий преподавателей на студентов. Наконец, что немало важно, какова динамика объект-субъектного взаимодействия в рамках функционирования воспитательной системы вуза.

В педагогических исследованиях проблема обоснования критериев и показателей воспитанности и уровня сформированности определённых качеств у обучающихся также представлена достаточно широко.

Теоретическое обоснование проблемы определения критериев оценки результатов деятельности нашло должное отражение в работах Алёхина И. А., Барабанщикова А. В., Быкова А. К., Вдовюка В. И., Давыдо-

ва В. П., Городова П. Н., Зимней И. А., Кудрявцева Ю. М., Лямзина М. А., Масленниковой В. Ш., Познанского Д. П. и др.

Следует отметить, что критерии и показатели эффективности воспитательной системы вуза отражают объективные требования поведенческой стороны как субъектов, так и объектов воспитательной системы. Они показывают где, как и на каком уровне разрешается основное противоречие между реальным поведением субъекта и объекта воспитательной системы вуза и объективными требованиями, которые предъявляются как к субъекту, так и к объекту.

Совершенно очевидно, что реализация педагогического потенциала взаимодействий между воспитателями и воспитуемыми будет полной, если персонал вуза, выступающий в качестве воспитателя, пользуется высоким педагогическим авторитетом у студентов.

Важнейшими условиями профессионализма различных субъектов воздействия вос-

питательной системы вуза является наличие высокого уровня педагогической культуры у преподавателей и кураторов групп, проявляющегося в педагогическом мастерстве, педагогической этике, личной примерности в соблюдении норм морали, дисциплинированности и ответственности.

Основу педагогического авторитета преподавателя составляют: высокий профессионализм; знание возрастных психологических особенностей студентов, их нужд и запросов; высокая работоспособность и полная самоотдача в ходе выполнения своих профессиональных обязанностей; знание положения дел в студенческом коллективе, настроения, проблемы и сложности, возникающие у будущих выпускников в ходе обучения; оптимизм; дружелюбное отношение к студентам, неустанная забота о них, готовность прийти на помощь, которые сочетаются с высочайшей к ним требовательностью, непримиримостью к недостаткам, решительным их искоренением; личный пример

Таблица

Критерии и показатели для оценки степени воздействия субъекта воспитательной системы вуза

Критерии	Показатели
Мотивационно-ценностный	– уровень представлений субъекта о воспитательной системе вуза; – направленность субъекта на воспитательную деятельность; – целенаправленность воспитательной деятельности; – характер воспитательной деятельности; – интерес к воспитательной деятельности.
Творчески-ориентированный	– умение ставить конкретные воспитательные задачи исходя из целей; – постоянный поиск путей совершенствования воспитательной деятельности; – инновационный подход в воспитании; – гуманистическая направленность воздействия в целях формирования гармоничной личности; – работа над самосовершенствованием; – уровень организации и содержания воспитательной деятельности, обеспечивающей активность и творчество; – степень вовлечения в совместную деятельность всех студентов; – стимулирование инициативы и творчества.
Системно-деятельностный	– система знаний, умений, навыков субъекта и их проявление в воспитательной деятельности; – реализация системного подхода в воспитательной деятельности; – способность выделять главное в воспитательной работе; – воспитательная направленность всех видов деятельности, занятий, мероприятий; – степень педагогического сотрудничества и сотворчества; – доминирующая позитивная тональность во взаимоотношениях; – гуманизация взаимоотношений; – стремление к самовоспитанию и самообразованию; – умение анализировать и оценивать воспитательную деятельность по реализации целей и задач воспитания.

справедливости, принципиальности, порядочности и ответственности.

Говоря о субъективной стороне воспитательной деятельности субъекта воспитательной системы, необходимо отметить, что она отражает его деятельностно-ролевые характеристики и субъективно-ролевые качества, необходимые для выполнения воспитательных функций.

Основные показатели по данной группе критериев для оценки степени воздействия субъекта воспитательной системы вуза на студентов представлена в таблице.

Согласно представленным данным можно сделать вывод о том, что важнейшими компонентами в этом плане здесь выступают:

- профессиональные знания как объективно необходимые требования ко всей воспитательной деятельности преподавателя, куратора, складывающиеся из востребованных практикой общих и профессиональных аспектов. Они составляют основу для формирования профессиональных умений, навыков, специфических психологических качеств, профессиональных позиций при реализации избранной технологии, модели и алгоритма достижения результатов воспитательной деятельности;

- профессиональные умения и навыки, представляющие собой действия и приёмы преподавателя, применяемые им для реализации обязанностей и функций в воспитательной деятельности;

- специфические психологические качества выражают сформированность всех компонентов психической структуры личности преподавателя – свойств, процессов, состояний, образований. Их характер определяется особенностями условий и действиями факторов воспитательной деятельности;

- профессиональная позиция преподавателя – его устойчивая установка и ориентация, система отношений и оценки внутреннего и окружающего опыта, реальности и перспектив.

По мнению Д. В. Журавлёва, функционирование воспитательной системы вуза будет успешным, если она обеспечит наиболее полную реализацию таких функций, как:

1. *Аналитико-диагностическая*, включающая в себя сбор и анализ информации по каждому студенту; анкетирование студентов для выявления их интересов и потреб-

ностей; введение новых опытных методов воспитывающей деятельности и их анализ.

2. *Проективно-прогностическая*, предполагающая построение целостного образовательного процесса в соответствии с общей целью профессионально-педагогической деятельности; выработку и принятие коллективного решения; прогнозирование результатов и последствий принимаемых решений.

3. *Организационно-деятельностная*, являющаяся центральным звеном формирования единой воспитательной системы института. Это этап непосредственного взаимодействия воспитателя со студентом, реализации коллективного планирования.

4. *Оценочно-результативная*, включающая в себя сбор, обработку и хранение информации о состоянии и развитии педагогических систем, их объективную оценку.

5. *Коррекционно-регулирующая*, направленная на устранение недостатков в текущем педагогическом процессе и внесение в него необходимых корректив; установление необходимых комбинационных связей, регуляцию их и поддержку [1].

Кроме того, следует отметить, что для оценки степени воспитательного воздействия субъекта воспитательной системы вуза необходимо выделять и оценивать структурные элементы воспитательной деятельности преподавателя. Эти элементы логически взаимосвязаны, их взаимодействие и комплексное проявление в практической деятельности преподавателя позволяют качественно решать задачи воспитательной деятельности (данные элементы представлены на рис.).

Структура воспитательного воздействия может рассматриваться и как алгоритм этого воздействия, последовательность операций которого будет обеспечивать определённую результативность данного воздействия.

Для определения эффективности воспитательного воздействия, готовности субъекта воздействия к воспитательной деятельности нами была использована уровневая шкала, отражающая профессиональную подготовленность к воспитательной деятельности [2]. В данную шкалу включены следующие уровни: пассивно-преобладающий, формально-адаптивный, репродуктивно-деятельностный, активно-поисковый, креативно-ориентированный. Показателями данных уровней выступают следующие положения:

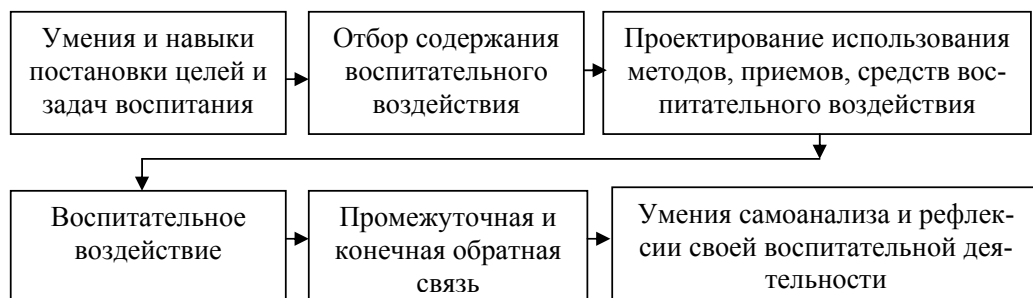


Рис. Структура воспитательного воздействия субъекта воспитания

1. Пассивно-преобладающий уровень характеризуется в большей степени пассивностью в воспитательной деятельности; преобладает неустойчивое отношение преподавателя к решению задач по воспитанию; индифферентное отношение к своим психолого-педагогическим знаниям; отсутствие системы знаний и мотивационной готовности к их использованию к повседневной воспитательной деятельности; технологическая готовность к воспитательной деятельности на самом низком уровне; решение организационно-деятельностных задач в воспитании, как правило, осуществляется исходя из своего личного опыта; отсутствие творческого подхода в воспитательной деятельности; не проявляется интереса к теории и практике функционирования воспитательной системы вуза; отсутствует инициатива в воспитательной деятельности.

2. Формально-адаптивный уровень характеризуется неустойчивым отношением субъекта к воспитательной реальности. Система психолого-педагогических знаний и готовность к их использованию в необходимых педагогических ситуациях практически отсутствует. Технологическая готовность определяется в основном относительно успешным решением организационно-деятельностных задач практической направленности, как правило, воспроизводящим собственный опыт и опыт коллег. Профессионально-педагогическую деятельность субъект строит по заранее отработанной схеме, ставшей алгоритмом, отсутствует креативный подход; не проявляют активности и в плане профессионально-педагогического самосовершенствования.

3. Репродуктивно-деятельностный уровень характеризуется устойчивым ценностным отношением субъекта к воспитательной реальности: более ответственно оценивает роль психолого-педагогических знаний, проявляет стремление к установлению субъект-объектных отношений между участниками воспитательного процесса, отмечается более высокий индекс удовлетворённости воспитательной деятельностью; успешно решаются не только организационно-деятельностные, но и конструктивно-прогностические задачи воспитания, предполагающие целеполагание и планирование профессиональных действий, прогноз их последствий. Творческая активность по-прежнему ограничена рамками воспроизводящей деятельности, но возникают элементы поиска новых решений в стандартных ситуациях. Формируется педагогическая направленность потребностей, интересов, склонностей; в мышлении намечается переход от репродуктивных форм к поисковым.

4. Активно-поисковый уровень характеризуется в большей степени целенаправленностью, устойчивостью путей и способов профессиональной воспитательной деятельности. Имеет место профессиональная осознанность действий, направленность которых определяется общественно значимой мотивацией и общечеловеческими ценностями; ориентировочной основой действий являются преимущественно научно-методические знания и профессионально отработанные навыки; целесообразность действия определяется, как правило, нужным выбором целей и средств решения задач с учётом возрастных и индивидуальных особенностей воспитуемых, а также условий действий; имеет

место своевременность, оперативность, точность. Воспитательная деятельность связана с готовностью к внедрению новых идей, проектов, технологий воспитания, а также к преобразованию опыта собственной деятельности; преобладает нацеленность на самосовершенствование.

5. Креативно-ориентированный уровень отличается высокой степенью результативности педагогической деятельности; мобильностью психолого-педагогических знаний, утверждением отношений сотрудничества и сотворчества со студентами и коллегами. Положительно-эмоциональная направленность деятельности педагога стимулирует устойчиво преобразующую, активно созидательную и самосозидательную активность личности. Технологическая готовность к воспитанию находится на высоком уровне, особое значение приобретают аналитико-рефлексивные умения. В деятельности важное место занимают такие проявления творческой активности, как педагогическая импровизация, педагогическая интуиция, воображение, способствующие оригинальному продуктивному решению воспитательных задач. В структуре личности субъекта гармонично сочетаются научные и педагогические интересы и потребности; развитая педагогическая рефлексия и творческая самостоятельность создают условия для эффективной самореализации индивидуально-психологических, интеллектуальных, нравственных возможностей личности, всего творческого потенциала в

целом. Выбор, обоснование критериев, показателей и уровней для оценки эффективности воспитательного воздействия субъекта воспитательной системы обусловлен пониманием важности воспитательной деятельности как единства теоретической, практической и мотивационной готовности и способности субъекта квалифицированно, эффективно и результативно осуществлять воспитательную деятельность, обеспечивающую целенаправленность, системность, последовательность действий в решении сложных задач воспитания в вузе.

Таким образом, обоснование и применение в опытно-экспериментальном исследовании системы критериев и показателей свидетельствует, с одной стороны, что они представляют собой субъективный инструмент оценочной деятельности по эффективности функционирования воспитательной системы вуза и позволяет получить конкретные данные, соответствующим целям исследования и доступные для оперирования ими на практике.

Библиографический список

1. Журавлев Д. В. Добро и совесть – основа души: Концепция воспитывающей деятельности. Извлечения // Студенчество. Диалоги о воспитании. 2003. – №5 (11) – С. 7–9.
2. Лнев Ю. А. Концептуальные положения развития воспитательной системы в высшем военном учебном заведении: монография. – М.: ВУ МО РФ, 2010 – 162 с.

Корытков Владимир Александрович

Аспирант кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета, veadaex-kon@yandex.ru, Новосибирск

АДАПТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОИНСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Аннотация. В статье анализируются результаты исследования адаптационного потенциала молодых людей, призванных в армию по призыву весной 2012 года. Исследуется уровень сформированности адаптационного опыта, качество психологической адаптивности и успешность овладения воинской специальностью в учебном подразделении. В результате предлагаются различные модели адаптации к воинской службе и даются рекомендации по организации жизнедеятельности воинского коллектива на протяжении всего периода службы.

Ключевые слова: адаптация, адаптационный потенциал, методики исследования адаптационного потенциала военнослужащих.

Korytkov Vladimir Aleksandrovich

Post-graduate student of the pedagogy and Psychology Department at the Institute of History, humanitarian and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, veadaex-kon@yandex.ru, Novosibirsk

SERVICEMEN'S ADAPTIVE POTENTIAL AS A BASIS OF LIFE ORGANIZATION IN MILITARY COLLECTIVE

Abstract. The article analyzes the research results of adaptation potential of young people called up in military service in spring 2012. The level of adaptive experience, the quality of psychological adaptability and successfulness in mastering military specialty at the training unit are investigated. As a result, different models of adaptation to military service, and recommendations for the organization of military staff activities during the entire period of service are offered.

Keywords: adaptation, adaptive potential, research methodology of adaptive capacity of military personnel.

Адаптация человека к многообразным видам деятельности и обстоятельствам ее протекания требует различного сочетания выраженности тех или иных качеств и стилей поведения, которые составляют «адаптационную способность» личности. Специфика воинской деятельности, условия обучения и армейская среда представляют особый интерес в контексте исследования адаптивного потенциала личности солдата в начальный период прохождения воинской службы. Актуальность исследования адаптационного потенциала новобранцев заключается в том, чтобы выбрать наиболее адекватные и эффективные средства организации армейской жизнедеятельности на протяжении всей службы по призыву.

Раскрыто несколько специфических черт

прохождения воинской службы по призыву. Данный период службы характеризуется для солдат временным разрывом эмоционально близких отношений со значимым окружением (семья, друзья) и вынужденной утратой привычной психологически комфортной атмосферы. В контексте межличностного взаимодействия призывники вынуждены обладать навыками конструктивного поведения в конфликтных ситуациях и коммуникативной компетентностью. К тому же ряд различных потребностей оказываются фрустрированными. В целом, попадая в распоряжение войсковой части, молодые воины вынуждены максимально задействовать адаптивные механизмы для эффективного функционирования в новых условиях проживания.

Анализ процесса адаптации современных солдат к особенностям несения воинской службы позволяет определить адаптационные способности личности как её индивидуальные психологические особенности, являющиеся условием успешной переадаптации к условиям вхождения в армейскую среду (обучения, воспитания) и определяющие адекватное поведение, эффективное взаимодействие с данной средой без значительного нервно-психического напряжения [3]. Адаптационный потенциал – это оценка опыта и устойчивости приспособительных возможностей человека. Он может служить основой вероятностного прогноза развития и динамики адаптационных способностей в определенный период времени или на определенном этапе жизнедеятельности человека.

Понятие «адаптационный потенциал» рассматривается отдельными учеными в качестве синонимического понятия «адаптивность» и привлекается для обозначения свойства, выражающего возможности личности к психической адаптации. [2]. Вместе с тем, в работах социальных педагогов и социологов (М. В. Ромм, А. А. Налчаджян и др.) [4, 5] адаптационный потенциал включает в себя опыт социального поведения, опыт применения различных механизмов приспособления к изменениям окружающей среды. А. М. Богомолов предлагает рассматривать адаптационный потенциал как «интегральное понятие, включающее специфические ресурсы, представленные на различных уровнях организации личности (индивидуальном, личностном, субъектно-деятельностном). Важным составляющим адаптационного потенциала являются меха-

низмы, способы использования и преобразования адаптационных ресурсов» [1, с. 69].

Все это позволяет нам в качестве адаптационного потенциала начинающих военнотружущих выделить три группы показателей. Одна из них связана с накоплением адаптационных эффектов, т. е. с опытом социальной адаптации молодых людей в других условиях жизнедеятельности (образовательном учреждении, семье, микросоциуме), другая – с психической устойчивостью личности к новшествам и третья – формированием адаптационных новообразований, связанных с новой профессиональной (в нашем случае, военной) деятельностью.

Для эмпирического исследования адаптационных способностей молодых солдат было проведено диагностическое обследование на выборке объемом 614 человек. В качестве испытуемых выступали военнотружущие, призванные в ряды Вооружённых Сил РФ в период с апреля по май 2012 года. Исследование осуществлялось на базе соединений и войсковых частей военно-воздушных сил (ВВС) и противовоздушной обороны (ПВО), дислоцирующихся в Сибири. В целях компетентного изучения адаптационных способностей военнотружущих целесообразно использовать многообразие научнообоснованных психодиагностических методик, разумное сочетание которых обеспечивает получение объективной информации об испытуемых. В этой связи, методический замысел проведённого обследования состоял в применении ряда измерительных методов: анализа документов, оценки уровня нервно-психической устойчивости «Прогноз-2-99» (90), анкеты

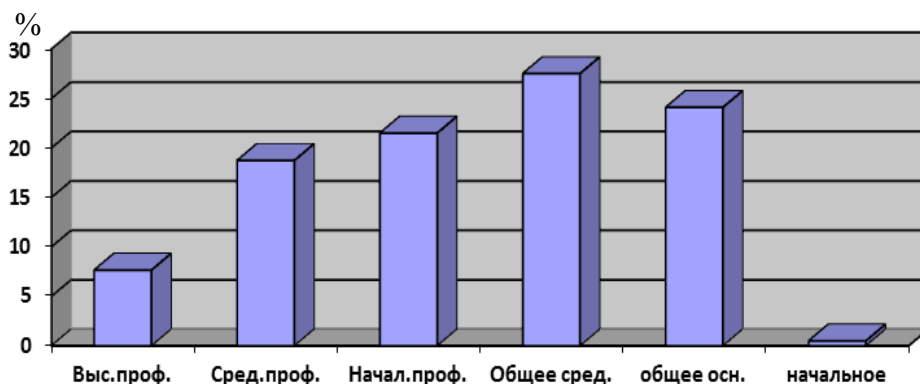


Рис. 1. Уровень образования военнотружущих по призыву (апрель-май 2012 г.)

«Экстрема», специально разработанной для изучения уровня субъективного переживания личностью психогенности условий обучения и оценка усвоения воинских специальностей. На основе полученных данных осуществлялось выявление взаимосвязи нервно-психической устойчивости (НПУ) с личностными качествами.

Для проведения диагностики рассмотрим социально-психологический паспорт молодого пополнения «весна-2012», учитывая показатели и характеристики, которые могут в дальнейшем повлиять на адаптивные способности военнослужащего и освоение им воинской специальности.

Из социально-педагогических характеристик на первое место поставим образование. Оно дает наглядную картину уровня подготовленности и обученности для дальнейшей работы с военнослужащим.

Из рис. 1 видно, что максимальное количество призывников, это 169 человек, что составляет (27,5%), имеет общее среднее образование. Довольно много респондентов с общим основным образованием – 148 человек (24,1 %). Начальное образование также присутствует, хотя незначительно – 3 человека (0,49%). Высшее образование есть малая составляющая – 47 человек (7,65%).

Итак, образовательный уровень военнослужащих и позитивный опыт адаптации молодых людей в разных образовательных учреждениях позволяет ожидать достаточно высокий адаптационный эффект молодых людей в рядах вооруженных сил.

Следующую характеристику, которую мы рассмотрели как показатель опыта адаптированности, – состав семьи (рис. 2).

Мы считаем, что социальная характеристика семьи во многом определяет выбор стратегий и механизмов адаптации в любом, в том числе и армейском коллективе. Из этой характеристики (диаграмма № 2) видим, что из полных семей в армию пришли 310 человек (50,49%). Это позволяет сделать вывод, что они имели разнообразный опыт семейной адаптации. Определенную тревогу вызывают те молодые люди, которые воспитывались без отца, а это 252 человека (41,04%). Как мы видим, это очень большая составляющая всего призыва. Как известно, мужского влияния на них оказывалось немного, что явно будет тормозить процесс армейской адаптации, для которого характерны именно мужские гендерные отношения.

К сложной адаптационной группе следует отнести военнослужащих, которые воспитывались без матери. Это всего 19 человек (3,09%). Вместе с тем, как показывает наша многолетняя практика работы с новобранцами, данная категория молодых людей менее гибка, ориентируется на физическую силу в решении конфликтов, не имеет опыта использования разных механизмов ответов на социальные перемены. Как мы знаем из практики, наибольшую сложность в адаптации к новому коллективу переживает группа военнослужащих, которые воспитывались без родителей. В нашем случае это 33 человека (5,37%). Они стараются держаться друг друга, сохраняя важнейшее для сирот чувство обособленности от окружающего мира. Они не доверяют взрослым, стараются уйти от ответственности, применяют механизмы ложной адаптации.

Данная характеристика будет влиять на

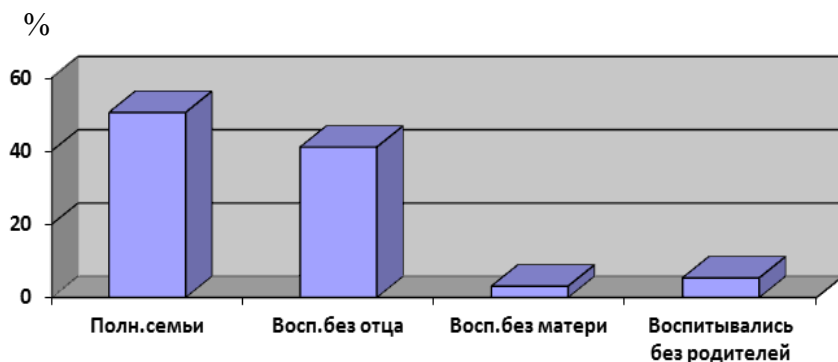


Рис. 2. Социальная характеристика семей военнослужащих по призыву (апрель-май 2012 г.)

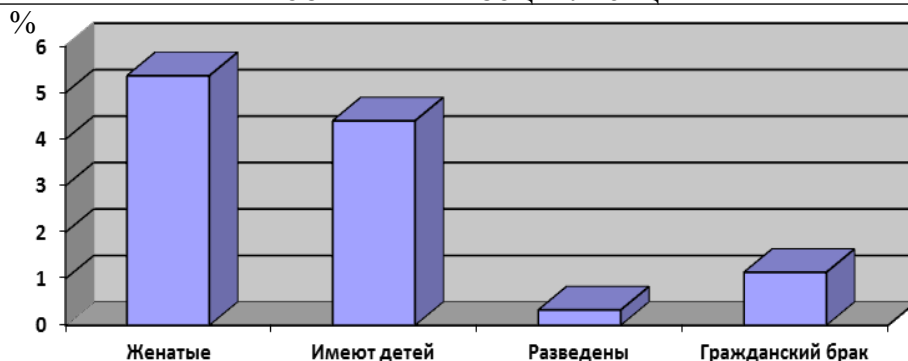


Рис. 3. Семейное положение военнослужащих по призыву (апрель-май 2012 г.).

подбор подразделения, на распределения по микрогруппам в отдельном подразделении, на способности ужиться в этом коллективе и быть полноценным его членом, а не изгоем. Считаем, что для успешной жизнедеятельности армейского подразделения необходимо формировать интегрированные по опыту семейной адаптации армейские подразделения.

С целью уточнения опыта адаптированности молодых людей, призванных по призыву, обратимся к их опыту создания собственных семей (рис. 3).

Военнослужащие характеризуются следующими показателями по семейному положению: женатые 33 человека (5,37%); имеют детей 27 человек (4,40%); разведены 2 человека (0,33%); находятся в гражданском браке 7 человек (1,14%). Из данных показателей нам будут важны данные по военнослужащим женатым и имеющим детей. Это те, кто имеет позитивный жизненный адаптационный опыт. Конечно, их незначительное количество, всего около 10%. Тем не менее, они могут быть положительной основой микрогрупп в подразделениях.

Таким образом, выявленный опыт социального поведения в периоды предыдущих адаптаций в образовательной и семейной среде позволяет утверждать, что молодые воины в целом имеют высокий адаптационный потенциал. Это позволит решить адаптационные задачи уже в первые два месяца прохождения воинской службы.

Вместе с тем, особое внимание в адаптационный период следует обратить на молодых людей, имеющих неполное среднее образование, воспитывающихся в неполных материнских семьях и в детских домах. Следует удерживать под особым контролем тех

военнослужащих, у которых были проблемы с черепно-мозговыми травмами, и тех, кто имел неудачный опыт социальной адаптации (разведенные, перенесшие сильнейшие семейные травмы).

Важно учитывать и уровень психологической готовности молодых людей адаптироваться к армейской среде. Психологическая готовность к адаптации определялась нами с помощью «многоуровневый личностного опросника» (МЛО-АМ). В нашем исследовании возникла необходимость корреляции показателей нервно-психической устойчивости с адаптационными способностями. С этой целью были выделены четыре феноменологические группы: I группа – солдаты с высокими адаптационными способностями (при значениях 7-10 стэн по шкале НПУ) и накопленным положительным адаптационным опытом. II группа – солдаты с удовлетворительными адаптационными способностями (4-6 стэн по шкале НПУ) и незначительным адаптационным опытом. III группа – солдаты с низкими адаптационными способностями (2-3 стэн по шкале НПУ) и деформированным социальным опытом адаптации. IV группа – солдаты с неудовлетворительными адаптационными способностями (1 стэн по шкале НПУ) и отрицательным опытом социальной адаптации до призыва в армию.

Рассмотрим приведенные в таблице 1 обобщенные показатели.

Основная масса военнослужащих – 427 человек (69,54%) – имеют высокий уровень нервно-психологической устойчивости (НПУ). Это первая и вторая группа. В группу с низким уровнем НПУ, которая расценивается как удовлетворительная третья группа,

Нервно-психологическая устойчивость военнослужащих по призыву (апрель– май 2012 г.)

Степень НПУ	Низкий уровень НПУ		Высокий уровень НПУ (1 и 2 группы)	Имеют суицидаль- ный риск
	Удовлетворительная (3 группа)	Неудовлетворительная (4 группа)		
Количество	141	46	427	30
проценты	22,96	7,49	69,54	4,89

Таблица 2

Степень готовности к службе в подразделениях

Учебное подразделение для обучения	Количество солдат, успешно овладевших военной специальностью
Подразделения для несение службы с оружием	60 человек (10%)
Подразделения радиотелеграфистов, специали- сты СУВ,ЗАС	125 человек(20%)
Подразделение операторов	251человек(41%)
Подразделение дизелистов и водителей элек- триков	178человек(29%)

Таблица 3

Модели организации жизнедеятельности воинского коллектива

Психологическое состоя- ние военнослужащего	Учебное подразделение для несения службы	Модели организации жизнедеятельно- сти воинского коллектива
Высокая степень адапта- ции (НПУ-1)	Подразделения для несение службы с оружием	Мягкая модель
Средняя степень адапта- ции (НПУ-2)	Подразделения радиотелегра- фистов	Жесткая модель
Низкая степень адаптации (НПУ-3)	Подразделение операторов	Более жесткая модель
Дезадаптации (НПУ-4)	Подразделение дизелистов и водителей электриков	Очень жесткая модель

вошли 141 человек (22,96%). Неудовлетворительная, четвертая группа составляет 46 человек (7,49%). Самой сложной группой считается группа, имеющая суицидальный риск. В нашем случае таких молодых людей выявлено 30 человек (4,89%). Исходя из данных таблицы, видим, что наиболее сложная группа, имеющая неудовлетворительный НПУ и суицидальный риск, составляет чуть более 12,38%. Это означает, что для них необходим подбор подразделений, в которых военнослужащие этой группы смогут ужиться в коллективе, назначить их туда, где они смогут освоить воинскую специальность.

Наконец, в процессе психолого-педагогического сопровождения адаптации молодых воинов к армейской среде и условиям пребывания в воинских коллективах остроактуальным является прогноз развития профессионального адаптационного потенциала

каждого солдата. Таким образом, диагностика адаптивных профессиональных способностей является отправным моментом организации жизнедеятельности армейского коллектива и ее практической основой.

После прохождения первых занятий по военной подготовке сложилась следующая картина (табл. 2).

По результатам исследований всех трех показателей адаптационного потенциала военнослужащих мы составили таблицу организации жизнедеятельности воинского коллектива в последующий период службы.

Из таблицы мы видим, что высокой степени адаптации (НПУ-1) будет подобрано подразделение для несения службы с оружием (выполняющие задачи по охране военных и государственных объектов). Для этой группы, на наш взгляд, будет соответствовать мягкая модель адаптации на начальном этапе воинской службы и оказание доверия при

организации жизнедеятельности воинского подразделения. Средней степени адаптации (НПУ-2) будет соответствовать подразделение радиотелеграфистов, планшетистов. В первый период армейской службы там будет применяться жесткая модель адаптации, а обучение будет проходить в плановом режиме. Военнослужащие с низкой степенью адаптации (НПУ-3) будут направлены в подразделения для подготовки операторов. Для данной группы будет соответствовать более жесткая модель адаптации, с жестким контролем изученного, натаскиванием, тренировкой, тренажами до автоматического выполнения тех или иных задач на рабочем месте оператора. Соответственно, в группу дезадаптации (НПУ-4) войдут военнослужащие с недостаточным образованием. Эта группа будет соответствовать подразделению по подготовке дизелистов, водителей, электриков. Данные специальности будут характеризоваться простотой, время для обучения короткое.

Итак, проведя анализ адаптационного потенциала военнослужащих в первые два месяца их пребывания в армейских под-

разделениях, мы убедились, для различных групп военнослужащих можно подобрать различные модели адаптации, которые в свою очередь будут являться ни чем иным, как «инструментом» успешной профессиональной жизнедеятельности на протяжении всей службы в армии.

Библиографический список

1. Богомолов А. М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа // Психологическая наука и образование. – № 1. – 2008. – С. 67–73.
2. Добряк С. Ю. Динамика психологической адаптации курсантов на первом и втором году обучения в военном вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2000. – 24 с.
3. Корытков В. А. Проблема адаптации личности в армейских подразделениях // Философия образования. – № 3(11). – 2004. – С. 200–205.
4. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегия). – Ереван: Изд-во АН Армянской ССР, 1988. – 236 с.
5. Ромм М. В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект. – Новосибирск: Наука. Сибирское издание, фирма РАН, 2000. – 275 с.

Виневская Анна Вячеславовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального обучения Таганрогского государственного педагогического института имени А. П. Чехова, annkurepina@rambler.ru, г. Таганрог

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ МОБИЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье рассматривается потенциал информационных технологий в создании в вузе мобильной образовательной среды в процессе подготовки будущего учителя. Исследуется понятие «мобильная образовательная среда».

Ключевые слова: информационные технологии, подготовка будущего учителя, мобильная образовательная среда.


Vinevskaya Anna Vyacheslavovna

Candidat of Pedagogical Sciences, Associate Professor of elementary education pedagogics, at the Taganrog state of Department of pedagogical institute of a named after A. P. Chehov, annkurepina@rambler.ru, Taganrog

INFORMATION TECHNOLOGIES IN PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS A TOOL FOR THE MOBILE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. In article the potential of information technologies in higher education institution of the mobile educational environment in the course of preparation of future teacher is described the new concept “the mobile educational environment” of offered.

Keywords: information technologies, preparation of future teacher, mobile educational environment.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования как нормативный документ, в котором регламентируются условия качества подготовки выпускника, утверждает эталон будущего педагога – профессионала, работающего в системе общего и специального образования, имеющего системное мышление, способность к осознанной рефлексии, творческую активность, высокий уровень личностного развития, профессиональную мобильность и адаптивность.

В силу этого, одной из задач модернизации российской образовательной системы является создание многоуровневой системы высшего образования «бакалавриат – магистратура». Переход высшего образования на многоуровневую систему требует пересмотра процесса организации учебной деятельности. Согласно модели «Российское образование-2020», проекту Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы, бакалавриат является

фундаментом для последующего выбора как профессионального маршрута (магистратура, система дополнительного образования, работа и др.), так и личностной траектории развития, что свидетельствует о необходимости овладения бакалавром технологиями и приёмами профессионального обучения. Звание «бакалавр» – это образовательная и научная база для многих профессий. А деятельность бакалавра педагогики направлена на овладение источниками научной, общекультурной и профессиональной информации, универсальными способами практической и теоретической образовательной деятельности. А выпускник, получивший степень (квалификацию) бакалавра педагогики, должен быть готов решать образовательные и исследовательские задачи, ориентированные на анализ научной и научно-практической литературы в области образования; использовать современные технологии сбора и обработки экспериментальных данных в соответствии с пробле-

мой исследования в области образования; конструировать содержание обучения на разных ступенях образования; способствовать социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ; систематически повышать свою профессиональную квалификацию, быть готовым участвовать в деятельности различных профессиональных объединений педагогов, осуществлять связь с родителями (лицами, их заменяющими) [5].

Таким образом, можно сказать, что выпускник, получивший квалификацию бакалавра педагогики, подготовлен к проектированию педагогического процесса, к собственной профессиональной деятельности; построению межличностных и деловых отношений; к взаимодействию с социокультурной и профессиональной средой.

Однако переход на двухуровневую систему обучения в настоящее время методически не совсем подготовлен. Исследования в области методики обучения бакалавров проходят одновременно с процессом модернизации высшего образования, что, несомненно, вызывает определенные трудности в подготовке высококвалифицированных и конкурентоспособных бакалавров.

Как уже было сказано, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования четко указывает на то, что будущий педагог должен владеть различными профессиональными компетенциями, которые очерчиваются как способность и готовность к различным профессиональным видам деятельности, а на смену узкоспециальной подготовке сегодня приходит более широкое профессиональное образование [2]. Вследствие этого, педагогическое образование становится сегодня социокультурным механизмом влияния на ход развития личности и качество полученных результатов, в котором одним из важнейших становится формирование профессионально мобильной личности, способной к максимальной реализации своего потенциала не только в рамках одной профессии, как вертикальная мобильность, но и в условиях смены профессиональной деятельности, как горизонтальная мобильность. Таким образом, одной из важнейших компетенций бакалавра должна быть про-

фессиональная мобильность, которая заключается в готовности к поиску и использованию новой информации, как в социальной жизни, так и в профессиональной среде, в ощущении не только ответственности за свое дело, но и внутренней свободы в работе. Реализация этой задачи может решаться в формировании профессиональной потребности к мобильности через проектирование инвариантных технологий, овладение, как новым, так и обновленным содержанием образования, способности быстро осваивать новые виды деятельности.

Что же будет способствовать тому, чтобы будущий педагог еще в стенах вуза, получая квалификацию бакалавра, интегрировался в меняющийся мир, общество, быстро адаптировался к социальным и профессиональным трансформациям? Одним из ответов на этот непростой вопрос будет то, что в стенах вуза в процессе обучения необходимо создавать мобильную образовательную среду – условия для формирования профессиональной мобильности, возможность для использования в образовательной практике информационно-коммуникационных технологий.

В педагогике уже широко известен такой термин, как «мобильность», который педагоги заимствовали из социологии. Мобильность – понятие, которое широко используется сегодня не только в социологии, но и в науке, и технике. Изначально оно обозначало возможность быстрого реагирования на возникшие изменения, готовность к быстрой реакции и включению в какую-либо деятельность. В работах ряда авторов, например, Л. А. Амировой, это понятие достаточно давно и успешно используется в педагогике вообще, и в профессиональной педагогике в частности. Так, в своих работах по изучению проблемы профессионально-педагогической мобильности, развитию профессиональной мобильности педагога в пространстве его личностной самореализации, по развитию профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования, автор подробно и обстоятельно исследует явление мобильности в современном образовании, выявляет и научно обосновывает «сущностные характеристики (целостность, комплементарность, когерентность) и структуру (активность, готовность, адаптивность, креативность)

профессиональной мобильности педагога как ценностно-смыслового конструкта личности, на основе которого осуществляется диагностика уровней развития профессиональной мобильности педагога и проектирование процесса ее дальнейшего развития» [1, с. 135].

Мы разделяем позицию автора в том, что профессиональная мобильность педагога – это требование времени. Профессиональная мобильность определяется средой, которая создается и формируется в зависимости от субъект-субъектного взаимодействия, целей деятельности субъектов, особенностей их личностей.

В этой связи заслуживает внимания позиция М. А. Пазюковой в том, что в высшем образовании конечная ориентация на подготовку исключительно специалиста, бакалавра или магистра сегодня недостаточна, важно обратить внимание на развитие личности студента – будущего учителя, способной адаптивно реагировать на меняющиеся условия культурно-образовательной среды и отличающейся креативностью, конструктивностью, готовностью к реализации любой формы профессиональной мобильности [2].

Выстраивание и апробация возникающих моделей обучения приводит к тому, что формируется потребность во введении новых терминов и понятий, которые могут быть заимствованы из различных наук. И сегодня в образовании существует потребность во введении такой дефиниции как «мобильная образовательная среда» (термин наш – Винева А. В.), генетически связанной с такими понятиями, как «образовательная среда», «мобильность», «профессиональная мобильность». В данном случае важным является определение сущности и компонентов мобильной образовательной среды.

Как известно, существует несколько моделей описания образовательных сред: эколого-личностная модель В. А. Ясвина, который определяет образовательную среду как влияния и условия формирования личности по определенному образцу; коммуникативно-ориентированная модель В. В. Рубцова, которую автор определил как определенная форма сотрудничества между учащимися и педагогом и самими учащимися; антрополого-психологическая модель В. И. Слободчикова, в которой в качестве базового

понятия выступает совместная деятельность субъектов образовательного процесса; психо-дидактическая модель В. П. Лебедевой, В. А. Орлова, В. А. Ясвина, концепция которой заключается в опоре на личностно-ориентированное образование; экпсихологический подход в построении модели образовательной среды, предложенный В. И. Пановым, основу которого составляет система психологических и педагогических условий и влияний, необходимых для развития потенций каждого [3].

В соответствии со средовым подходом мы определяем, что мобильная образовательная среда – это система, в которую необходимо включить объекты, субъекты, систему взаимодействий (интеракций) и связей, информацию (ее источники, содержание, ресурсы, условия поиска и применения). Таким образом, на сегодняшний день мобильная образовательная среда – это сложно устроенная система, которая должна быть объектом исследования и моделирования современного педагога. Таким образом, мы считаем, что использование современных информационных технологий в образовании привело к тому, что осмысление процесса формирования образовательной среды вышло на новый уровень своего развития. Структура современных образовательных сред усложнилась. Это произошло, прежде всего, за счет введения новых структурных компонентов. Одним из них является мобильность и связанные с ней родственные понятия: профессиональная, личностная, академическая, интеллектуальная мобильность, профессионально-мобильный тип личности, мобильное обучение, методы, ресурсы, форматы мобильного обучения.

Необходимым компонентом мобильной образовательной среды являются информация, ее сбор, содержание, источники, ресурсы, применение, где целесообразно использовать информационные компьютерные технологии.

В современной литературе достаточное количество статей о необходимости применения информационных технологий в обучении на разных уровнях. Ведь персональный компьютер, укомплектованный разнообразным прикладным программным обеспечением в руках будущего профессионала является мощным развивающим сред-

ством, способным быстро реализовывать задачи, на которые при традиционном подходе уходили бы годы. Технологии информационного компьютерного обучения актуальны и в процессе подготовки будущего педагога, т. к. позволяют активно использовать новые знания в практической деятельности для достижения наилучшего результата. Создаются возможности использования наряду с техническими средствами специализированные программные средства: электронные учебники; программы-тренажеры; тестовые оболочки; информационные справочники (энциклопедии); демонстрационные (видео и слайд – фильмы); учебно-игровые средства; мультимедийные программные средства, которые можно использовать для фронтального, группового, индивидуального обучения, а также для самостоятельной работы дома.

По мнению профессора В. П. Тихомирова ситуацию в образовании во всем мире сегодня можно назвать «цифровым разрывом». Это означает, что одни страны находятся далеко впереди в информатизации и интернетизации, а другие отстают. К отстающим странам относится и Россия. Поэтому на ближайшие десятилетия нужно ставить задачи получения нового дополнительного эффекта от информационных технологий. Мы являемся свидетелями постепенной электронизации всех сфер. И в первую очередь речь идет об эффективной организации и результативности самого образовательно-

го процесса [4]. И проблемой здесь является включение в образовательный контент новых знаний, которые прирастают с невероятной скоростью, но такая система работы предъявляет абсолютно новые требования к компетенции как преподавателя вуза, так и будущего бакалавра.

Именно поэтому информационные технологии имеют далеко идущие перспективы в образовательном процессе вуза, в формировании профессиональной мобильности будущего бакалавра и создании мобильной образовательной среды.

Библиографический список

1. *Амирова Л. А.* Развитие профессиональной мобильности педагога в пространстве его личностной самореализации – Уфа: Восточный университет, 2006. – 460 с.
2. *Пазюкова М. А.* Развитие социально-профессиональной мобильности студентов педагогического колледжа – Иркутск, 2003. – 180с.
3. *Савенков А. В.* Образовательная среда. // 2008, – №8. – [Электронный ресурс] URL: https://psy.1september.ru/view_article.php?ID=200802001. – [Дата обращения: 21.07.2012]
4. *Тихомиров В. П.* Среда ИНТЕРНЕТ-обучения системы образования России: проект Глобального виртуального университета. – М.: Издательство МЭСИ, 2000. – 332с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. URL: ftp://www.edu.ru/db/portal/spe/archiv_new.htm. – [Дата обращения: 20.07.2012]

УДК 378.147

Пушкарева Татьяна Павловна

Кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры «Материаловедение и технологии обработки материалов» Сибирского Федерального Университета, a_tatianka@mail.ru, Красноярск.

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ С ПОЗИЦИЙ ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассматриваются основные положения и принципы построения методической системы обучения математике, основанной на информационном подходе. Описывается реализация данной системы на примере учащихся химико-биологического профиля.

Ключевые слова: методическая система, математика, химико-биологический профиль, информационный подход.

Pushkaryeva Tatyana Pavlovna

Candidate of physical and mathematical sciences, the senior lecturer of The «Materials technology and technologies of materials processing» Department of the Siberian Federal University, a_tatianka@mail.ru, Krasnoyarsk.

CONSTRUCTION PRINCIPLES FOR METHODOICAL SYSTEM OF MATHEMATICAL TRAINING BASED ON THE INFORMATION APPROACH

Abstract. The article postulates main principles for creating methodical system of mathematical training, based on the information approach. The realization of the given system on an example of pupils of a chemical and biological profile is described.

Keywords: methodical system, mathematics, chemical and biological profile, information approach.

Становление и развитие информационного общества, характеризующегося высоким уровнем информационных технологий, развитыми инфраструктурами, обеспечивающими возможности доступа и переработки информации, процессами ускоренной автоматизации всех отраслей производства, усилили роль математического образования в профессиональной деятельности.

В связи с этим повышаются требования к качеству математической подготовки в школе и в Вузе учащихся и студентов всех направленностей, в том числе химического профиля.

Проведенные нами исследования показали, что сегодня уровень математического образования выпускников школ и ВУЗов химико-биологического профиля не соответ-

ствует требованиям современного общества и образовательных стандартов, и это несоответствие с каждым годом расширяется и углубляется.

Анализ опыта работы педагогов, литературных данных, в том числе диссертационных исследований, выявили ряд проблем в обучении математике: недостаточная методическая база интеграции школьного и вузовского предметного обучения в условиях современных педагогических и информационных технологий; недостаточный уровень интеграции математики с профильными дисциплинами; низкий уровень применения методов динамической визуализации математической информации и знаний и использования потенциала ИКТ; упор на абстрактно-логическое развитие мышления.

Таким образом, не смотря на богатство и разнообразие существующих подходов, концепций и направлений остро осознается необходимость в построении современной методической системы обучения математике учащихся естественнонаучного направления, которая объединяла бы существующие подходы и охватывала все звенья системы образования; соединяла личностный подход с идеей непрерывного образования.

Основным противоречием рассматриваемой проблемы является несоответствие между социальным заказом и требованиями государственных стандартов к качеству математического образования выпускников химико-биологического профиля и отсутствием стройной системы по обеспечению такого качества знаний выделенной категории учащихся в процессе непрерывного обучения математике.

Данное общее противоречие включает совокупность частных противоречий между:

- необходимостью интеграции школы и Вуза при обучении математике и отсутствии модели интеграции;
- необходимостью непрерывной подготовки учащихся к применению математических методов и математического моделирования в решении профильных задачах и отсутствием системы интегрированных курсов, обеспечивающей непрерывность и преемственность обучения математике;
- достаточно большим количеством научных исследований прикладной направленности обучения математике и невысокой результативностью применения результатов этих исследований в обучении математике;
- широкими возможностями информационного подхода к обучению математике и не разработанностью теоретико-методологических основ этого подхода;
- большим объемом психофизиологических научных данных об особенностях восприятия информации и типах мышления и не востребованностью их в практике обучения математике;
- необходимостью непрерывного использования информационных технологий в обучении математике и отсутствием методики их использования;
- недостаточным обучением студентов педагогических специальностей элементам математического моделирования, взаимос-

вязи между математикой и химией и потребностями будущих учителей математики для полноценной работы в профильной школе.

Для устранения выделенных противоречий нами построена методическая система обучения математике учащихся химико-биологического профиля, основанная на информационном подходе.

Анализ требований государственных образовательных стандартов, и современного общества позволили сформулировать основные положения предлагаемой методической системы обучения математике учащихся естественнонаучного направления с позиций информационного подхода.

Первое положение – интеграция школы и вуза. Основными принципами этого положения являются:

- принцип единства системы целей и содержания образования;
- вертикальный принцип совместной деятельности;
- принцип единого образовательного пространства;
- принцип проективной стратегии.

Второе положение – преемственность обучения математике должно обеспечиваться следующими принципами:

1. принцип непрерывности;
2. принцип единой учебной информационной предметной среды.

Третье положение – профессиональная направленность обучения математике. Данное положение обеспечивается следующими принципами:

- принцип интегрированности обучения;
- принцип научности;
- принцип исследовательской деятельности.

Четвертое положение – личностно-ориентированное обучение, основывается на следующих принципах:

- принцип учета психофизиологических особенностей;
- принцип открытого обучения;
- принцип проективности.

Пятое положение – визуализация учебной информации обеспечивается следующими принципами:

- принцип системного квантования;
- принцип информатизации.

Таким образом, для реализации обозначенных положений и принципов необходима переориентация существующей ме-

тодической системы обучения математике на приоритет личностного подхода к обучению, подразумевающего проектирование образования через всю жизнь и учитывающего личностные особенности восприятия и переработки информации, так как основным элементом учебного процесса становится не знание, а информация.

Мы считаем, что информационный подход отвечает всем выставленным положениям и принципам, и, следовательно, обеспечит повышение уровня математического образования.

Информационный подход в обучении математике в нашем исследовании опирается на информационные постулаты, методы информационного моделирования, сформулированные Н. И. Паком [2].

С позиций информационного подхода учебный процесс рассматривается как процесс формирования учебного тезауруса. Тезаурус – это совокупность образов объектов и понятий, интерпретаций событий сформированных органами чувств и отраженных на основе принятой человеком системы метрик. Объем тезауруса можно определить как количество информации, которое знание может распознать и породить. Тезаурус является характеристикой знания.

Существующие модели образовательного процесса в педагогических вузах имеют «горизонтальный формат» построения учебного процесса, слабо связаны с научно-исследовательской деятельностью студентов и с будущими работодателями (школами). Необходимы новые подходы к обновлению профессиональной подготовки будущего учителя на основе интеграции усилий и ресурсов школ и педвузов.

В связи с этим нами предложена модель интеграции школы и педагогического вуза [3]. На основе такой модели в Красноярском Государственном педагогическом университете им. В. П. Астафьева создана научно-образовательная лаборатория «Моделирование восприятия математической информации», в рамках которой осуществляется работа временных творческих коллективов из числа школьников, студентов, аспирантов, педагогов.

Предлагаемая модель позволяет сформировать новую методологию подготовки будущих учителей на базе интеграции научной, учебно-методической и воспитатель-

ной работы педагогического вуза и реальной практики школы.

Для обеспечения преемственности и непрерывности обучения математике мы провели анализ деятельности учащихся по применению математических методов в химических дисциплинах. На основе результатов анализа разработана вертикальная модель преемственности обучения математике учащихся химико-биологического профиля (на примере интеграции с химией), сформировано содержание курса математики. [5]

Для отбора содержания нами был выбран сравнительно-тезаурусный метод, суть которого заключается в анализе наиболее авторитетных школьных учебников, как по математике, так и по химии, на предмет выделения используемого понятийного математического аппарата. В результате обеспечивается интегрированный подход к учебному содержанию математики и, следовательно, формирование интегрированного тезауруса.

Интегрированный учебный тезаурус, с нашей точки зрения, – это сложная многоуровневая система образов понятий и связей между ними, отражающая определенный уровень устойчивых междисциплинарных ассоциаций и их связей, характеризующаяся открытой, иерархичной и динамичной структуризацией и служащая как для хранения имеющихся знаний и опыта учащегося, так и для добывания новых.

В рамках предложенной модели интеграции школы и вуза и соответствующей ей модели непрерывной математической деятельности, а также на основе построенного содержания обучение математике старшеклассников естественнонаучного профиля и студентов факультета естествознания педагогического вуза проходит в несколько этапов посредством системы интегрированных курсов «Математические методы в химии». [4]

На первом уровне (предпрофильный элективный курс «Введение в математическую химию») даются общие представления об использовании математики при решении химических задач.

Второй уровень (профильный элективный курс «Введение в математическое моделирование химических процессов») способствует развитию осознания ключевых понятий математики и химии, предусматри-

вает формирование знаний и умений применять математическое моделирование в исследовании химических процессов.

Для закрепления изученного материала на третьем уровне вводится факультативный курс «Математика. Подготовка к ЕГЭ». Образовательный эффект от обучения по такой системе заключается в том, что дополнительное стимулирование изучения математики при решении профильных задач помогает учащимся в успешной сдаче как государственной итоговой аттестации по математике в 9 классе, так и Единого государственного экзамена в 11 классе.

Четвертый этап направлен на обучение математике студентов первого курса факультета естествознания и слушателей факультета довузовской подготовки. Основная задача данного этапа заключается в формировании профессиональных математических компетенций учащихся химического профиля. На этом этапе изучается курс по выбору «Математическое моделирование химических процессов».

Система интегрированных курсов «Математические методы в химии» позволяет осуществить стыковку учебных образовательных планов при переходе от одной ступени к другой, обеспечивая непрерывность и преемственность обучения на разных ступенях школы и в системе «школа-ВУЗ», междисциплинарность и профильную направленность обучения математике.

Основу разумной деятельности человека обеспечивают информационные процессы возникновения, восприятия, запоминания и извлечения информации.

Проведенные исследования и анализ литературы показали, что важным фактором, влияющим на уровень математической подготовки, является особенность репрезентативной системы каждого обучаемого [6].

Репрезентативная система – это понятие нейрофизиологического программирования, означающее преимущественный способ получения человеком информации из внешнего мира.

Известно, что все люди по способу восприятия ими информации делятся на четыре типа, а именно: визуалы, аудиалы, кинестетики и дигиталы. По мере взросления у человека становится ведущим один канал при небольшом отставании другого. Обычно это

визуальный с кинестетическим или аудиальный с кинестетическим.

Кроме этого важно учесть, что все люди мыслят по-разному. Установлено, что особенности мышления связаны с деятельностью правого и левого мозговых полушарий.

Исследование литературы по психологии показало, что визуалы и кинестетики относятся к правополушарным, а аудиалы – к левополушарным.

Сказанное выше означает, что при выборе средств и методов обучения необходимо учитывать особенности психо-физиологических характеристик студентов по восприимчивости информации.

Для повышения уровня восприятия и увеличения объема запоминаемой информации следует использовать несколько способов передачи информации одновременно, учитывая тип мышления и ведущий канал восприятия информации каждого студента [5].

Более эффективному усвоению математических понятий способствует визуализация абстрактного учебного материала [1]. Для визуализации мы активно используем компьютерные технологии (презентации; анимации; карты знаний; математические пакеты программ; созданный нами с учетом особенностей репрезентативной системы учащихся электронный учебный комплекс, включающий учебник, репетитор, энциклопедию и тесты).

Таким образом, предлагаемая методическая система обучения математике, основанная на информационном подходе:

- обеспечивает преемственность и непрерывность обучения математике в системе «школа – ВУЗ»;
- учитывает психо-физиологические особенности восприятия информации и типы мышления учащихся;
- активно использует компьютерные технологии в образовательном процессе;
- повышает уровень знаний не только по математике, но и по химии.

Библиографический список

1. *Калитина В. В., Пушкарева Т. П.* Визуализация математической информации // Математика и информатика: наука и образование: межвузовский сборник научных трудов. – Вып. 9. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2010. – С. 100–104.

2. *Пак Н. И.* О концепции информационного подхода в обучении // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2011 (1). – С. 91–98.

3. *Пак Н. И.* Проективный подход в обучении как информационный процесс. – Красноярск, 2008. – 112 с.

4. *Перегудов А. В., Пушкарева Т. П.* Система интегрированных элективных курсов как средство повышения качества математической подготовки учащихся естественно-научного профиля // Инновации в непрерывном образова-

нии. – 2011. – №2. – С. 31–37.

5. *Пушкарева Т. П.* Вертикальная модель обучения математике на основе непрерывной химической деятельности учащихся. Профессия – педагог: монография. – Тюмень: ИстКонсалтинг, 2010. – 144 с.

6. *Пушкарева Т. П.* Моделирование процесса восприятия математической информации // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – №2(21). – С. 24–28.

Хан Елена Юрьевна

Аспирант кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, специалист по учебно-методической работе ОГАОУ ДПО ИРО Иркутской области, X664044@yandex.ru, Иркутск

ОСОБЕННОСТИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье дан перечень важных метапредметных действий младших школьников, необходимых для успешного освоения предметов образовательной области «филология». Указанные в публикации цифровые данные позволяют педагогам ориентироваться в особенностях метапредметных действий младших школьников на всех годах обучения в начальных классах. Это позволит учитывать специфику планирования и проведения работы для получения высоких метапредметных результатов.

Ключевые слова: метапредметные действия; метапредметные результаты; регулятивные, коммуникативные, познавательные универсальные учебные действия.

Khan Elena Yurievna

Post-graduate of Chair of Pedagogics of Zabaikalsky State University of Humanities and Pedagogics after N. G. Chernyshevsky, Teaching and Studies specialist at OGAOU DPO IRO of Irkutsk region, X664044@yandex.ru, Irkutsk

PECULIARITIES OF METASUBJECT ACTIONS OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article lists important metasubject actions of younger students necessary for a successful development of subjects of educational sphere «Philology». Data, specified in the article allow teachers to familiarize themselves with all peculiarities of metasubject actions of junior pupils during all years of studying in a primary school. The specific planning and performance of work as well as receipt of high metasubject results are also taken in to account.

Key words: metasubject actions; metasubject results; regulatory, communicative, cognitive universal training actions.

Повышение качества и доступности образования для всех детей предусмотрено основными правовыми документами Российской Федерации, правовыми актами Министерства образования и науки РФ. Необходимым условием для реализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) по предмету является работа педагога, направленная на достижение предметных, личностных и метапредметных результатов. А. И. Тимошенко, Н. Ю. Гончарова считают, что учитель является ключевой фигурой, определяющей «состояние образования, от уровня его профессионализма напрямую зависят результаты социально-экономических преобразований в российском обществе» [3, с. 75-85].

М. Н. Ахметова констатирует отсутствие внятной организационно-педагогической системы «становления и совершенствования опыта творческой деятельности школьников» «особенно в сельской местности» [1, с. 166]. Это касается и предметов образовательной области «филология». Система мониторинга планируемых результатов, представленных в разделах «Регулятивные учебные действия», «Коммуникативные учебные действия», «Познавательные учебные действия» направлена на оценку достижений обучающихся. Творческий уровень деятельности школьников выше, чем репродуктивный. Поэтому критерии оценки достижений учащихся ориентированы на творческий уровень.

Применение уровневого подхода позволяет количественно и качественно представить планируемые метапредметные результаты и изучить особенности метапредметных действий младших школьников по учебным предметам образовательной области «филология». За основу оценки результативности достижений планируемых результатов были взяты известные в дидактике четыре уровня усвоения знаний: 1) обучающийся приобрел знания-знакомства, позволяющие ему осознанно различать явления и связанную с ними информацию; 2) обучающийся приобрел знания-копии, дающие возможность репродуцировать усвоенную часть учебной информации; 3) обучающийся приобрел знания-умения, позволяющие применять полученную информацию в практической деятельности; 4) обучающийся приобрел знания-трансформации, через которые полученные ранее знания переносятся на решение новых задач, новых проблем (уровень творчества).

Нами были дополнены критерии и показатели Е. Д. Божович, изучавшей условия и критерии оценки эффективности обучения [2]. Метапредметная результативность является одним из критериев оценки сформированности универсальных учебных действий (УУД). О сформированности метапредметной результативности свидетельствуют познавательные, регулятивные и коммуникативные показатели. Перечисленные показатели метапредметной результативности оценивались следующим образом: 5 – умеет проводить указанную операцию самостоятельно в соответствии с программой (обучения, воспитания) в данном классе по данному предмету; 4 – умеет проводить указанную операцию в большинстве случаев самостоятельно в соответствии с программой (обучения, воспитания) в данном клас-

се по данному предмету, иногда требуется незначительная организующая помощь; 3 – умеет проводить указанную операцию в соответствии с программой (обучения, воспитания) в данном классе по данному предмету в большинстве случаев с организующей и частично с разъясняющей помощью; 2 – умеет проводить указанную операцию в соответствии с программой (обучения, воспитания) в данном классе по данному предмету с организующей, разъясняющей и частично с подсказывающей помощью; 1 – умеет проводить указанную операцию в соответствии с программой (обучения, воспитания) в данном классе по данному предмету с организующей, разъясняющей и в большинстве случаев с подсказывающей помощью.

В исследовании принимали участие 195 учащихся начальных классов МБОУ СОШ № 29 г. Иркутска. Нами были определены наиболее значимые проявления показателей метапредметных действий младших школьников по предметам образовательной области «филология» [4] и проведена оценка их сформированности в соответствии с выше представленной балльной шкалой. Полученные данные представлены в таблице № 1.

Как видно из представленных в таблице 1 данных, с первого по третий класс состояние метапредметных показателей на учебных предметах образовательной области «филология» статистически стабильно и соответствует двухбалльной оценке, когда ученики умеют проводить необходимые операции в соответствии с программой (обучения, воспитания) в данном классе по данному предмету. Но для успешного ее усвоения требуется организующая, разъясняющая и частично подсказывающая помощь со стороны взрослых. И лишь в четвертом классе

Таблица 1

Среднеарифметические данные сформированности показателей метапредметных действий младших школьников

Класс				Показатель метапредметных УУД
1 (n=55)	2 (n=48)	3 (n= 51)	4 (n= 41)	
1,7	2,2	1,4	2,2	Познавательный
1,7	1,9	1,5	2,2	Регулятивный
1,7	2,0	1,5	2,3	Коммуникативный
1,7	2,0	1,5	2,2	Среднее

Таблица 2

**Критерии определения уровня сформированности показателей
метапредметных универсальных учебных действий**

Уровень	Класс			
	1	2	3	4
Высокий	2,2 и >	2,6 и >	2,0 и >	2,8 и >
Средний	1,7 – 2,1	1,9 – 2,5	1,5 – 1,9	2,2 – 2,7
Низкий	1,6 и <	1,8 и <	1,4 и <	2,1 и <

Таблица 3

**Метапредметные действия младших школьников,
требующие целенаправленной работы учителя**

Показатель	Предпосылка	Проявление предпосылки (ПП)
Познавательный	УУД: проводить анализ, синтез, преобразование имеющихся текстов; создавать собственный текст	Проведение анализа любого вида текстов
		Проведение синтеза любого вида текстов
		Проведение преобразований любых видов текстов в соответствии с поставленной задачей
		Порождение собственных любых видов текстов
	УУД: сопоставлять и использовать формы предъявления учебного материала	Оптимальность выбора взаимосвязанных форм предъявления учебного материала для собственного ответа или решения поставленной задачи
Регулятивный	УУД: ориентироваться в структуре учебного задания и связях его компонентов	Выполнение инструкции, предъявляемой в вербальной или наглядной форме в ходе выполнения задания
	УУД: составлять собственный оригинальный продукт	Составление собственных оригинальных продуктов (заданий, моделей, схем, знаков для решения задач и др. вербальных и наглядных продуктов, не представленных где-либо)
	УУД: оценивать правильность выполнения действия на уровне адекватной ретроспективной оценки	Планирование своих действий в соответствии с поставленной задачей
		Осуществления своих действий в соответствии с поставленной задачей
		Внесение необходимых корректив в действие во время его выполнения и после его завершения с учетом характера допущенных ошибок
Коммуникативный	УУД: контролировать свои действия в соответствии с поставленной задачей	Систематизация подобранных информационных материалов (в виде схемы и др.).
		Выбор эффективных способов решения поставленной задачи с ориентацией на ситуацию успеха
	УУД: адекватно использовать речевые средства для решения коммуникативных задач	Регуляция своего действия
	УУД: способность сотрудничать	Понимание подходов к решению проблем

метапредметные показатели оцениваются тремя баллами, свидетельствующими о появлении у школьников умения проводить необходимые операции в большинстве случаев с организующей и частично с разъясняющей помощью.

Определение уровня сформированно-

сти показателей метапредметных действий проведено с учетом среднеарифметических данных по каждому из классов обучения. Опора на статистические данные позволяет достоверно отразить особенности метапредметных действий обучающихся по классам, а также определить количественные показа-

**Процентное соотношение уровней проявления предпосылок
формирования метапредметных действий младших школьников**

Класс	Уровень сформированности метапредметных действий							
	Низкий				Средний			
	Итого	Познавательные	Регулятивные	Коммуникативные	Итого	Познавательные	Регулятивные	Коммуникативные
1 кл	50	71,4	40	0	50	28,6	60	100
2 кл	21,4	0	40	50	78,6	100	60	50
3 кл	50	71,4	20	50	50	28,6	80	50
4 кл	28,6	14,3	60	100	71,4	85,7	40	100
Среднее арифметическое	37,5	39,3	40	50	62,5	60,7	60	75

тели этих действий. В таблице 2 представлены критерии определения уровня сформированности метапредметных действий младших школьников.

Использование выше приведенных критериев в отношении оценки сформированности показателей метапредметных действий, предпосылок и их проявлений позволило выявить направления работы учителя. В таблицу 3 были включены только те показатели и предпосылки, которые по своим проявлениям имели низкий уровень результативности в какой-либо параллели классов, а потому требовали целенаправленной работы учителя в этом направлении.

Сформированность познавательных, регулятивных и коммуникативных показателей влияет на результативность обучения. Наличие низких уровней результативности по этим показателям в начальной школе подчеркивает необходимость начинать работу в этом направлении. Выявление процента сформированности метапредметных действий по параллелям позволяет наглядно представить их особенности.

Как видно из представленных в таблице 4 данных, особенностью метапредметных действий младших школьников по предметам образовательной области «филология» является отсутствие высокого уровня сформированности метапредметных действий в начальной школе. Это значит, что к моменту завершения обучения в начальной школе у детей отсутствует умение абсолютно самостоятельно проводить операции в соответствии с программой (обучения, воспитания) в данном классе по данному предмету. Од-

ной из причин отсутствия самостоятельности является наличие низкого уровня развития метапредметных действий. В таблице 4 низкий уровень развития метапредметных действий отмечается у 40–50 процентов школьников. Полученные данные подтверждают значимость работы учителя начальных классов по формированию метапредметных действий.

Отработка указанных в статье метапредметных действий младших школьников, требующих целенаправленной работы учителя по предметам образовательной области «филология», будет являться направлением работы учителя в рамках ФГОС. Моделирование метапредметных действий учащихся, учитывающее выше указанные особенности, придаст целенаправленный характер работе учителя, будет способствовать появлению познавательной активности, самостоятельности обучающихся при выполнении разных видов работ (рассказ, сочинение и др.).

Библиографический список

1. Ахметова М. Н. Универсальные учебные действия в системе совершенствования и реализации творческого опыта школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – С. 166–171.
2. Божович Е. Д. Психолого-педагогические критерии эффективности обучения и принципы построения контрольно-диагностических заданий // Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников: Психолого-педагогический аспект. – М.: Новая школа, 1995. – С. 3–13.
3. Гончарова Н. Ю., Тимошенко А. И. Информационно-коммуникационная компетентность педагога как интегративный показатель

профессионализма в современных условиях // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – С. 75–85.

4. Хан Е. Ю. Применение метапредметного подхода в дистанционном образовании // Теория

и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 228-234.

Сафронова Маргарита Викторовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы и социальной антропологии Новосибирского государственного технического университета, safronova-rita@mail.ru. . Новосибирск

Хлызова Евгения Владимировна

Преподаватель кафедры практической психологии Новосибирского гуманитарного института, psybex@mail.ru, Новосибирск

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОДХОДОВ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования учебной мотивации школьников, обучающихся в рамках традиционного, развивающего и профильного обучения. Получено, что, познавательная мотивация менее всего выражена в «обычных» классах, школьная мотивация снижается у всех, независимо от особенностей обучения, у школьников из развивающих классов увеличивается познавательная, эмоциональная и внешняя мотивация, а у учащихся из классов с углубленным изучением предметов эмоциональная мотивация неустойчива, а познавательная стабильно повышается.

Ключевые слова: познавательная мотивация, внешняя мотивация, школьная мотивация, эмоциональная мотивация, учащиеся, традиционное, развивающее, профильное обучение.

Safronova Margarita Viktorovna

Candidate of Psychology Science, Associate Professor of Department of social work and Social Anthropology, at the Novosibirsk State Technical University, E-mail safronova-rita@mail.ru. Novosibirsk

Hlyzova Evgenia Vladimirovna

Lecturer of the Department of Applied Psychology of the Novosibirsk Institute of Humanities, psybex@mail.ru, Novosibirsk

FEATURES OF LEARNING AKTIVITY MOTIVATION IN STUDENTS ENROLLED IN DIFFERENT EDUCATIONAL APPROACHES

Abstract. The paper presents the results of a study of educational motivation of students enrolled in the traditional, evolving, and school education. It is found that cognitive motivation is least expressed in the “regular” classes, the school’s motivation is reduced in all, regardless of the features of training, the students from the developing class increase the cognitive, emotional, and extrinsic motivation, and in the students from classes with specialized subjects, emotional motivation is unstable and informative one increases.

Keywords: cognitive motivation, extrinsic motivation, school motivation, emotional motivation, students, traditional, developing, specialized education.

Успех любой деятельности обусловлен сформированной мотивацией, именно поэтому мотивация – один из главных факторов, выступающий предпосылкой успешного обучения. Поскольку учебная деятельность занимает все годы наиболее активного становления личности, следовательно, проблема учебной мотивации является центральной проблемой в психолого-педагогических исследованиях и практике.

В современных образовательных условиях складывается тенденция снижения уровня учебной мотивации. И, несомненно, такая проблема затрагивает всех участников образовательного процесса – педагогов, учащихся и их родителей. Такая ситуация четко прослеживается в традиционной системе образования, где учащиеся находятся в ситуации репродуктивной схемы обучения: учитель – знание – ученик [1].

Одним из решений, направленных на развитие учебной мотивации было введение профильного образования, и обучение в классах с углубленным изучением предметов. Профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их интересами и намерениями в отношении продолжения образования [2].

Предполагается, что в рамках системно-деятельностного подхода, можно говорить о воспитании и развитии качеств личности с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, что может обеспечить рост творческого потенциала и познавательных мотивов учащихся [3].

Цель нашего исследования: показать особенности мотивации школьников, обучающихся в рамках традиционного и системно-деятельностного подходов и в классах с углубленным изучением предметов (профильных).

В исследовании принимали участие 621 школьников с 6 по 10 классы. Учащиеся общеобразовательных школ, обучающиеся в рамках традиционного подхода составили 424 человека, учащиеся развивающей школы (обучение по Д. Б. Эльконину – В. В. Давыдову) – 90 человек, учащиеся профильных классов и школьники из классов с углубленным изучением предметов – 107 человек.

Использовался тест «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» М. В. Матюхиной [4]. Тест позволяет измерить познавательные, коммуникативные, эмоциональные мотивы, саморазвития, позицию школьника, достижения и внешние учебные мотивы (поощрения, наказания). Статистический анализ проводился с помощью F– критерия Фишера и выявления корреляционных связей по Пирсону.

Сравнительный анализ показал, что существуют достоверные различия в выраженности познавательной ($F=0,11$; при

$p<0,05$), школьной ($F=0,19$; при $p<0,001$) мотивации, мотивации саморазвития ($F=0,25$; при $p<0,001$) и достижения ($F=0,36$; при $p<0,001$). Коммуникативная, эмоциональная и внешняя мотивация учащихся, обучающихся в рамках различных подходов в целом, не различалась. Интересно отметить, что познавательная мотивация была достоверно ниже у учащихся обычных классов, по сравнению с учащимися из развивающих и профильных классов, максимальная школьная мотивация и мотивация саморазвития была в профильных классах и классах с углубленным изучением предметов.

Таким образом, мы подтвердили предположение, что подход в обучении обуславливает различные виды мотивации учащихся.

Далее мы проанализировали динамику изменения мотивации от 6 до 10 класса в обследуемых группах и провели сравнительный анализ.

Как показано на рисунке, независимо от подхода в обучении, школьная мотивация стремительно снижается. Это связано с тем, меняется позиция школьника, постепенно пропадает интерес к усвоению способов добытия знаний, рациональной организации своего учебного труда, так как это становится не актуальным для учащихся более старших классов.

В профильных классах и классах с углубленным изучением предметов только лишь в 9 классе школьная мотивация несколько возрастает, что объясняется переходом в новый статус школьников и возникновение потребности в освоении новых методов познания.

Познавательная мотивация в школе с развивающей системой обучения имеет тенденцию к росту, только лишь в 9 классе она несколько падает. В школе с традиционной системой обучения познавательная мотивация от 6 к 10 почти не изменяется. В профильных классах и классах с углубленным изучением предметов она определенно возрастает, особенно проявляясь в 9 классе. Это можно объяснить появлением новых интересов к различным свойствам явлений, занимательным фактам, идеям и теориям и процессом попыткой осознания и проявления своих индивидуальных способностей в сфере этих идей в период перехода от подросткового к юношескому возрасту.

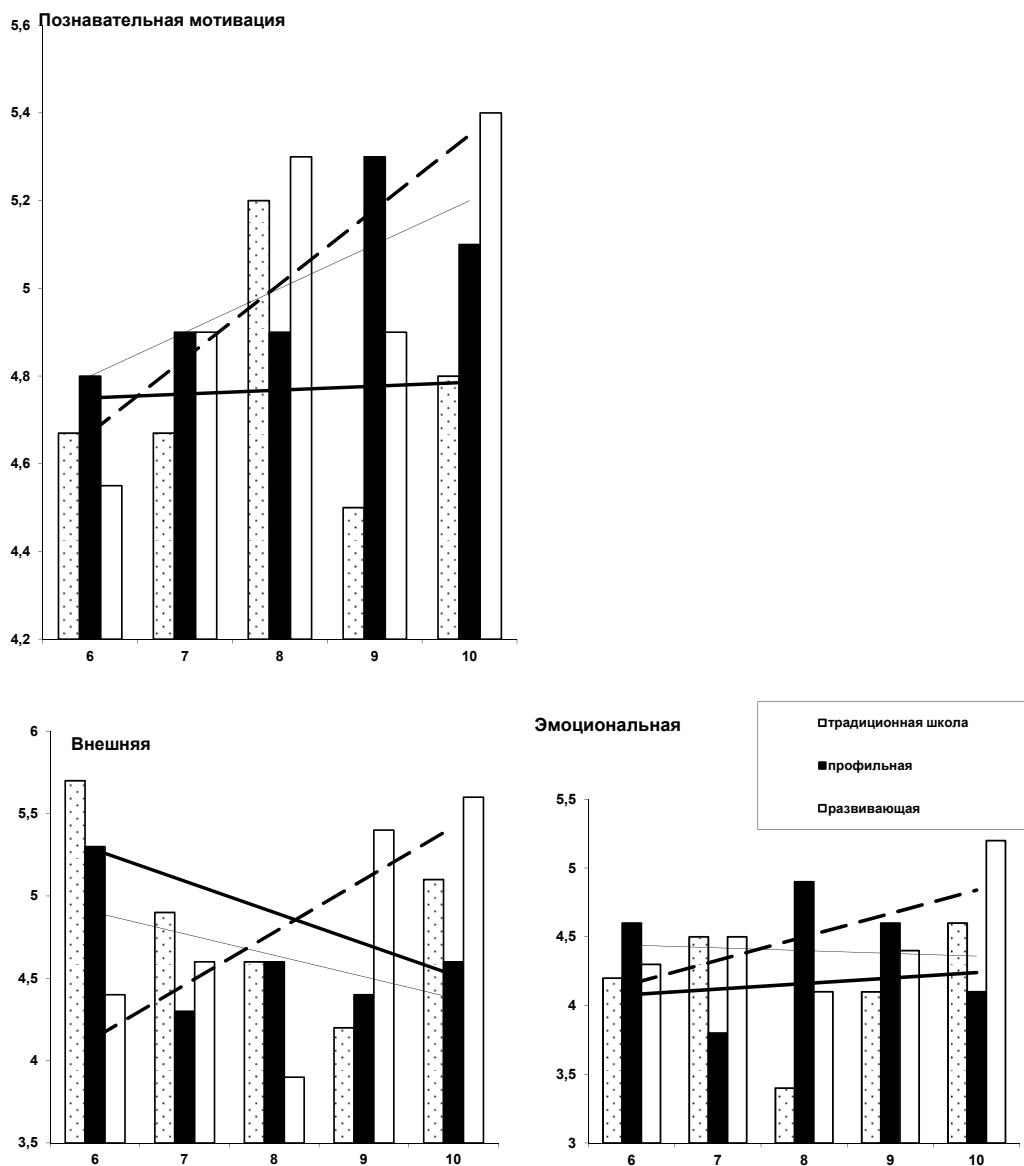


Рис. Тенденции изменения мотивации учащихся 6–10 классов, обучающихся в условиях разных образовательных подходов

Эмоциональная мотивация, связанная с пониманием собственной социальной ответственности в традиционной школе имеет волнообразный характер, так в 8 классе наблюдается минимум эмоциональной мотивации. Это объясняется обострением противоречия – возрастанием сложности учебного процесса и требований и перемещением интереса в область межличностного общения, что является одной из задач подросткового развития. К 10 классу она вновь возрастает,

когда это противоречие преодолено. В классах с углубленным изучением предметов эмоциональная мотивация имеет самые высокие значения в 8 классе – когда у школьников повышается интерес к определенной области науки, проявляется любознательность, осознание собственных возможностей. В развивающей школе эмоциональная мотивация от класса к классу возрастает – это можно объяснить спецификой обучения в рамках системно-деятельностного подхода,

где обучение направлено в большей степени не на результат, а на процесс и самореализацию.

Внешняя мотивация в традиционной школе с 6 по 9 класс падает, а в 10 классе вновь возрастает. В профильных классах и классах с углубленным изучением предметов этот тип мотивации также снижается к 10 классу, так как у школьников сохраняется высокий уровень познавательного интереса. В развивающей школе напротив, внешняя мотивация стремительно возрастает к концу школьного обучения. Внешние мотивы этих школьников проявляются так как обучение осуществляется в силу долга, обязанности, ради достижения определенного положения среди сверстников, из-за давления учителей и родителей. Школьники стремятся выполнять задания, чтобы получить хорошую отметку, показать товарищам свое умение решать задания, добиться похвалы взрослого. Это вероятно связано с тем, что познавательной активностью, формируется и остается актуальной соревновательная активность, которая предполагает внешние стимулы поощрения и наказания.

Совершенно естественно, что значение поощрения и наказания могут снижаться к 9 классу, поскольку возрастает самосознание и ответственность школьников. Не удивительно, что в 10 классе вновь возрастает внешняя мотивация, поскольку у учащихся присутствует ощущение преодоления барьера и потребность «расслабиться», кроме этого, юноши переходят на новый уровень межличностного общения, а до момента завершения школьного образования и поступления в другие учебные заведения еще далеко.

Таким образом, на основе полученных данных можно сделать ряд выводов. Во-первых, особенности системы обучения обуславливают специфику учебной мотивации школьников. Во-вторых, в развивающих классах и классах с углубленным изучением предметов познавательная мотивация выше, чем в у учащихся из традиционной школы. В-третьих, независимо от системы обучения, школьная мотивация снижается

к старшим классам. В-четвертых, особенностью структуры мотивации учащихся из развивающих классов является тенденция к увеличению познавательной, эмоциональной и к старшим классам – внешней мотивации, особенностью мотивации учащихся из классов с углубленным изучением предметов кроме повышения познавательной мотивации является колебание эмоциональных мотивов обучения.

Нами подтвердилось, что учебная мотивация большинства учащихся из «обычных» школ и классов падает. Особенности образовательного подхода и, соответственно школы, которую выбирают родители для своего ребенка, формируют совершенно уникальную, учебную мотивацию школьников. Дифференциация образования предполагает расширение образовательных предложений и системно-деятельностного подхода. Однако, сделанная нами попытка изучения особенностей мотивации учащихся из развивающих и профильных классов не разрешает многих вопросов и проблем (например, оснований для выбора школы родителями), в связи с чем, вопрос изучения особенностей мотивации школьников в новых условиях требует своего продолжения.

Библиографический список

1. История отечественного образования: конец XX века. [Электронный ресурс] Режим доступа <http://club.mon.gov.ru/articles/48>. (дата обращения 17.06.2012).
2. Каримуллина Р. Современное состояние, проблемы и перспективы школьного математического образования в условиях профильного обучения. [Электронный ресурс] Режим доступа <http://rezeda-karimullina.ru/vistupl/prof-obuchenie>. (дата обращения 25.07.2012).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Основное общее образование. Проект. – 2010. [Электронный ресурс] URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> файл: Proekt FGOS[1].pdf (дата обращения 15.06.2012).
4. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. – 2002. – 490 с.

УДК 159.95

Разумникова Ольга Михайловна

Доктор биологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета, razoum@mail.ru, Новосибирск

Яшанина Анна Анатольевна

Ассистент кафедры Психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета, tais4@yandex.ru, Новосибирск

ЗНАЧЕНИЕ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ И ПОЛУШАРНОГО ДОМИНИРОВАНИЯ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: В статье проведен краткий обзор индивидуальных особенностей когнитивных способностей личности, знание о которых позволит формировать процесс обучения для каждого ученика в зависимости от его потенциала. Внимание уделяется имплицитной и эксплицитной формам обучения, переработке информации разной модальности, когнитивным и деятельностным стилям и роли полушарной организации в процессе обучения.

Ключевые слова: когнитивный стиль, полушарная асимметрия, индивидуальный стиль обучения.

Razumnikova Olga Mikhaylovna

Doctor of Biological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy at the Novosibirsk State Technical University, razoum@mail.ru, Novosibirsk

Yashanina Anna Anatolievna

Assistant of the Department of Psychology and Pedagogy at the Novosibirsk State Technical University, tais4@yandex.ru, Novosibirsk

THE ROLE OF COGNITIVE STYLE AND HEMISPHERIC DOMINANCE IN DESIGNING OF INDIVIDUAL LEARNING TRAJECTORY

Abstract. The article gives an overview of the individual characteristics of the personal cognitive abilities, the knowledge of which helps to shape a learning process for each student based on his potential. Special attention is paid to the implicit and explicit forms of training, the information processing of the different modalities, the cognitive and activity styles and the role of hemispheric organization in the learning process.

Keywords: cognitive style, hemispheric asymmetry, individual learning style.

В психологии известно множество попыток типизации познавательных процессов. Такое разнообразие обусловлено индивидуальными особенностями в организации мышления на его разных уровнях: в процессах селекции информации, при постановке проблемы, выборе сферы деятельности или вследствие особенностей мотивации. Под когнитивным стилем принято понимать «присущие человеку индивидуально-своеобразные способы переработки информации

о своем окружении» [3, с. 7], а под стилем обучения — индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности» [там же, с. 252]. В свою очередь процессы усвоения информации будут отличаться в зависимости от индивидуальных предпочтений в модальности информации (зрительная, слуховая, тактильно-кинестетическая), способах ее обработки и личностного профиля, который отражается в регуляции этой обработки, придания зна-

чимости разным аспектам деятельности.

Для современного образования знания об индивидуальных преимуществах или недостатках в каких-либо элементах когнитивных процессов имеют особое значение. Это связано с тем, что наряду с необходимостью приобретения профессионального мастерства в конкретных сферах деятельности, все больший вес приобретает ценность деятельности инновационной, для которой требуются как универсальные способности: открытость новому опыту, генерация оригинальных идей, гибкость мышления, так и специфические, качество и количество которых определяется особенностями этой деятельности. Например, для творчества в науке большее значение имеют уровень интеллекта и эмоциональная устойчивость, тогда как творчество в искусстве, напротив, требует повышенной эмоциональности без особых требований к интеллектуальным способностям.

Дополнительный интерес к выяснению индивидуального когнитивного стиля связан с внедрением дистанционного способа обучения. Эффективность его применения в значительной степени определяется интересом к изучаемой дисциплине, объемом рабочей памяти и структурой семантического пространства, предпочтениями в форме воспринимаемой информации и стратегиями ее переработки. В связи с этим рассмотрим более подробно некоторые подходы к классификации индивидуальных особенностей познавательной деятельности, каждая из которых позволяет определить «сильные» и «слабые» стороны обучающегося.

Индивидуальные предпочтения в переработки информации разной модальности: зрительной, слуховой или ощущения движений проявляются в успешности деятельности и учителя, и обучающегося. Эта классификация широко известна, но имеет чисто описательный характер, без какого либо психометрического подтверждения. Ученики – визуалы предпочитают занимать соответствующую позицию в аудитории для лучшего зрительного восприятия информации: рисунков, диаграмм, видеофильмов и. т. д. Если в визуальном стиле высок компонент социального мышления, то часть внимания распределяется на движения и эмоциональное выражение лица лектора. Аудиалы

предпочитают слушание и дискуссию. Они обращают внимание не только на содержание сказанного, но и на характеристики голоса: его тембр, громкость и интонации. Для лучшего усвоения новых знаний кинестетикам требуется информация опробовать в деятельности, на практике. Каждый ученик имеет свой индивидуальный спектр особенностей восприятия информации и ее воспроизведения. Поэтому разнообразие в формах представления информации можно считать универсальным способом, позволяющим добиться успешности усвоения знаний при коллективном обучении, но при проектировании индивидуальной траектории обучения опора на доминирующие особенности восприятия и тренировка его вспомогательных компонентов может помочь добиться лучшего результата.

Выделение двух форм обучения: *имплицитного* и *эксплицитного* позволяет учитывать разные механизмы приобретения и сохранения знаний. ИмPLICITное обучение основано на неосознаваемых автоматических ассоциативных процессах восприятия и классификации информации в отличие от эксплицитного, для которого характерны, напротив, осознанные и целенаправленные мыслительные операции, включая рабочую память и исполнительные функции. Именно с эксплицитным обучением связывают формирование индивидуальных различий в уровне и структуре интеллекта и когнитивного стиля. Индивидуальные особенности выделяют и в имплицитном обучении, хотя оно считается эволюционно более древним [9]. Во-первых, индивидуальные различия в функциях имплицитной системы, проявляются в успешности приобретения моторных навыков и атлетичности. Другой характеристикой мышления, основанной на особенностях функций имплицитной системы, является интуиция. Интуитивное мышление, холистическое и иррациональное, противопоставляется, в свою очередь, аналитическому и рациональному. Таким образом, эти две системы рассматриваются как независимые, позволяющие получать знания разными путями и, соответственно, лежащие в основе разных когнитивных стилей.

Существует нейрофизиологическое обоснование разных механизмов обучения, предложенное для объяснения разных видов

социального поведения. Нейронные ансамбли *рефлексивной* системы, включающую амигдалу, базальные ганглии, височную область коры головного мозга и заднюю часть сингулярной коры, обеспечивают автоматические процессы восприятия и характеризуются медленным обучением [1; 12]. Другая, *рефлексивная* система ответственна за сознательный контроль социального поведения. Основной структурой этой системы является латеральная часть передней лобной коры, активность которой обеспечивает целенаправленное поведение и принятие волевых решений.

Эмоциональная регуляция по-разному проявляется в изменениях функций этих двух систем. Негативные эмоции стимулируют эксплицитное решение проблем, способствуя фокусированию внимания и усиливая аналитический компонент мышления. Следовательно, негативные эмоции могут быть полезны на экзаменах по математике и для тех студентов, у которых аналитический стиль мышления слабо выражен. В других ситуациях, например при овладении навыками игры на новом музыкальном инструменте или в спорте, требующими имплицитного обучения, более эффективно подкрепление положительными эмоциями, а негативные могут тормозить такую форму обучения.

Имплицитное и эксплицитное обучение отличаются способом формирования ассоциаций. В ходе эксплицитного обучения они организуются с использованием рабочей памяти в семантические структуры соответственно инструкциям и под контролем верности или ошибочности образованных при выполнении заданий ассоциаций. При имплицитном обучении на первый план выходят бессознательные компоненты связей информации и их вероятностный характер. Этим обусловлена возможность спонтанного возникновения оригинальных отдаленных ассоциаций при интуитивном мышлении в ходе творческой деятельности.

Имплицитное обучение лежит в основе формирования *рационального* когнитивного стиля, а имплицитное – *иррационального*. Эти разные способы обработки информации положены в основу типизации личности, предложенную К. Г. Юнгом. Соответственно этой теории рациональный тип отличается

«разумностью суждения» [4, с. 438], которое основывается преимущественно на объективной данности при ее субъективном контроле. Для иррационального типа решающее значение имеет не реальность объекта, а реальность субъективного фактора [там же, с. 480] посредством восприятия внутренних процессов.

Попытка объединить индивидуальные особенности когнитивных функций и их полушарную специфику предпринята в модели, предложенной К. Бензигер. В основе этой модели лежат варианты сочетаний выраженности функций левого и правого полушарий и его лобных и задних отделов, которые можно соотнести со степенью доминирования рациональных – иррациональных личностных свойств согласно типологии К. Г. Юнга [5].

Разнообразие когнитивных стилей может быть представлено двумя основными полюсами: *аналитический* (имеющий две формы: понимающий и планирующий) и *холистический* [7]. Каждый из этих двух стилей характеризуется набором признаков, которые можно соотнести с доминированием функций, соответственно, левого или правого полушарий: холистический – с доминированием правого полушария, так как именно для него характерна целостность в организации информации, а аналитический – левого, отличительной особенностью которого является последовательный анализ отдельных признаков объекта [2].

При выборе наиболее подходящего для каждого индивида стиля обучения в качестве независимых ортогональных координат используют аналитический – холистический и вербальный – зрительный стили мышления, которые отражают разные формы предпочтений в усвоении, запоминании и понимании информации. Для вербально – аналитического или левополушарного «стиля» мышления следует в большей мере использовать слуховую, текстовую и символическую информацию, структурно организованную, а для образно – холистического, правополушарного – зрительную, графическую, представленную в наиболее общем виде. Образно-холистический стиль чаще встречается у мужчин, а вербально – аналитический – у женщин, для двух других стилей половых различий не обнаружено.

Разнообразие в сочетаниях индивидуальных особенностей когнитивных процессов подчеркнуто моделью Нозала [цит. по: 10] с иерархическим сочетанием информационных процессов от сравнительно простых особенностей восприятия до более сложных способов решения проблем с учетом типа оперируемой информации и уровня регуляции: от автоматического до сознательного распределения ресурсов мышления. Полезависимость связывают с меньшей полушарной специализацией и большей степенью полушарного взаимодействия, склонность оперирования вербальными символами – с левополушарным доминированием, зрительно-пространственными – с правым. Причем «визуализаторов» можно разделить на две группы в соответствии с тем, что в зрительной системе выделены вентральная и дорзальная части, первая из которых ориентирована на анализ отдельных свойств объекта (например, цвет или форма), а вторая – на его положение в пространстве. Соответственно, «объектные визуализаторы» (например, художники) склонны к конструированию конкретного образа объекта, а «пространственные визуализаторы» (инженеры и ученые) используют воображение для сложных пространственных трансформаций [10]. С использованием теста вложенных фигур для этих двух стилей показана разная полушарная активация в задних отделах коры, согласующаяся с функциональной специализацией вентрального и дорзального зрительного пучка: билатерально в затылочно-теменных затылочной коре для «пространственных».

В качестве полярной классификации и восприятия информации, и деятельности на ее основе можно рассмотреть так называемый «*деятельностный*» стиль – при котором для обучения требуются практические ситуации, а полученные знания применяются в деятельности, и *аналитический* – при котором доминируют абстрактные представления, их логический анализ, и полученные знания представляют теоретическую базу и обоснование деятельности, но не ее осуществление.

Другой вариант классификации обучения – это стили *воспроизведения*, например, командный (точное воспроизведение согласно инструкции), практический (ин-

дивидуальная практика с контролем учителя), реципрокный (один учитель показывает выполнение задания, а другой комментирует его действия, указывая на возможные ошибки) и *продуктивные стили*, к которым относят управляемое открытие (ученик сам открывает принцип или выводит закономерность явлений, отвечая на заданные вопросы) и конвергентное или дивергентное решение проблемы, в ходе которых учитель использует образец аналитического критического мышления или формулирует альтернативные варианты решения поставленной задачи.

Еще одна форма полярной систематизации предпочтений в мышлении опирается на противопоставлении индивидуального интереса и способностей к деятельности в физическом мире или в социальном окружении и, соответственно, соотношения *систематизации* и *эмпатии* [6]. Эта модель создана на основе данных об индивидуальных различиях в социальной адаптации и достижениях в области физики или математики, а также результатов сопоставления последствий поражения мозга, когда при поражении лобной коры страдает аналитическое мышление, а амигдалы – социальное.

С использованием такой классификации «систематизации – эмпатии» установлены половые различия и связанные с выбором специальности: женщины и студенты гуманитарных специальностей характеризовались более высоким уровнем по шкале эмпатии, чем систематизации в сравнении, соответственно, с мужчинами и студентами, предпочитавшими естественнонаучные направления обучения. Установлено, что такие различия определяются особенностями в организации структур мозга: у мужчин с преобладанием систематизации больше объем серого мозгового вещества в сингулярной и задней средней лобной области коры, т. е. областей, ответственных за детекцию ошибок, вероятностное прогнозирование и принятие решения. В случае доминирования в когнитивном профиле эмпатии больше оказывается объем гипоталамуса и вентральных областей базальных ганглиев, к функциям которых относится мотивация и подкрепление за счет награды или наказания [12].

Следовательно, оценка предпочтений в систематизации или эмпатии может не толь-

ко помочь в выборе сферы профессионального обучения, программы и плана такого обучения, но и определить возможную эффективность деятельности при делегировании той или иной роли (лидер, эмоциональный вовлечатель, систематизатор и т. д.) в рабочей команде.

Таким образом, представленное разнообразие в подходах к классификации когнитивных стилей отражает широкий диапазон способов развития и повышения эффективности внимания, памяти и разных форм и стратегий мышления. При этом следует учитывать, что чрезмерное развитие одной функции может приводить к ослаблению другой. Поэтому проектирование индивидуальной траектории обучения требует интеграции психометрических и психофизиологических подходов для определения индивидуального профиля когнитивных способностей и функциональной полушарной асимметрии и подбора на этой основе тех методик, которые позволяют целенаправленно развивать необходимые свойства.

Библиографический список

1. Разумникова О. М. Психофизиология: социальный мозг. Н.: – Изд-во НГТУ, 2006. – 68 с.
2. Разумникова О. М. Особенности селекции информации при креативном мышлении // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2009. – Т. 6. – №3. – С. 134-161.
3. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Томского ун-та; 1997. – 392 с.

4. Юнг К. Психологические типы. – М.: Прогресс 1995. – 716 с.
5. Benziger K. Thriving in mind: The art and science of using your whole brain. – KBA LLC Publ., 2003. – 340 p.
6. Billington J., Baron-Cohen S., Wheelwright S. Cognitive style predicts entry into physical sciences and humanities: Questionnaire and performance tests of empathy and systemizing // Learning and Individual Differences. 2007. – V. 17. – P. 260 – 268.
7. Cools E., Van den Broeck H. Development and validation of the cognitive style indicator // J. Psychol. Interdisciplinary and Applied. 2007. V. – 141(4) – P. 359 – 387.
8. Hogarth R. M. Educating Intuition. – Cllicago: University of Chicago Press. 2001. –335 p.
9. Kaufman S. B., De Young C. G., Gray J. R., Jiménez L., Brown J., Mackintosh N. Implicit learning as an ability // Cognition. 2010. – V. 116. P. 321–340.
10. Kozhevnikov M. Cognitive styles in the context of modern psychology: Toward an integrated framework of cognitive style // Psychol. Bull. 2007. V. 133(3) – P. 464–481.
11. Lai M.-C., Lombardo M. V., Chakrabarti B., et al. Individual differences in brain structure underpin empathizing–systemizing cognitive styles in male adults // NeuroImage. 2012. – V. 61. – P. 1347–1354.
12. Lieberman M. D., Jarcho J. M., Satpute A. B., Evidence-based and intuition-based self-knowledge: An fMRI Study // J. Person. Soc. Psychol. 2004. – V. 87(4) – P. 421–435.
13. Pacini R., Epstein S. The relation of rational and experiential information processing styles to personality, basic beliefs, and the ratio-bias phenomenon // J. Personality and Social Psychology. 1999. – V. 76(6) – P. 972 – 987.

Мазуренко Яна Альбертовна

Старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета, yana_maz@bk.ru, Новосибирск

ОСОБЕННОСТИ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У ЖЕНЩИН ПЕНСИОННОГО ВОЗРАСТА, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММЕ «НАРОДНЫЙ ФАКУЛЬТЕТ» В НГТУ

Аннотация. Статья посвящена исследованиям взаимосвязи нервно-психической устойчивости с эмпатией. проводилось с привлечением слушателей «Народного факультета» Новосибирского государственного технического университета. Выборка в основном представлена женщинами пенсионного возраста, слушателями Народного факультета Новосибирского государственного технического университета, интересна для данного исследования как наиболее репрезентативная по степени накопленного в течение жизненного пути стресса. Исследование дает возможность получить дополнительные данные для организации процесса обучения людей зрелого возраста.

Ключевые слова: нервно-психическая устойчивость, эмпатия, актуальный конфликт, формы переработки конфликта, особенности воспитания.

Mazurenko Yana Albertovna

Senior lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy at the Novosibirsk State Technical University, yana_maz@bk.ru, Novosibirsk

PECULIARITIES OF NERVOUS-MENTAL STABILITY IN WOMEN'S PENSION AGE ENROLLED UNDER THE PROGRAM "PEOPLE'S SCHOOL" NSTU

Abstract. Article is devoted to the research on nervous and mental stability, the relationship with empathy. The study was conducted with the assistance of "popular" audience of the Novosibirsk State Technical University. The study sample is mainly represented by women of retirement age and is of interest to this study, as the most representative level accumulated during the course of life stress. In addition gives possibility to obtain additional data for the process of educating people of mature age.

Keywords: neuro-psychical stability, empathy, actual conflict, forms processing, especially education.

Сегодня в мире только 10% людей – стрессоустойчивые. В обычной жизни около двадцати пяти процентов населения сталкиваются с проблемами в плане психического здоровья, каждый четвертый человек нуждается в помощи психотерапевтов, специалистов в области неврологии, психологов, хотя многие даже и не подозревают об этом [2].

Процент абсолютно здоровых людей продолжает снижаться. По данным РАМН в различных регионах нашей страны состояние психического здоровья непрерывно изменяется под влиянием многочисленных внешних факторов: социально-экономических, экологических, физических, психотравмирующих, токсических и др. Не суще-

ствует людей, абсолютно невосприимчивых к стрессу. У каждого имеется строго индивидуальный предел сопротивляемости, по достижении которого психоэмоциональное напряжение, переутомление или нарушение функций организма приводит к срыву психической деятельности.

Понятие «нервно-психическая неустойчивость» объединяет явные или скрытые нарушения эмоциональной, волевой, интеллектуальной регуляции. В нашей стране понятия «нервно-психическая неустойчивость» и «нервно-психическая устойчивость» исследуются, в основном в контексте военных профессий, так, как военная служба неизбежно сопровождается значи-

тельными психическими и физическими нагрузками. Для того, чтобы возможно полнее изучить механизм формирования нервно-психической устойчивости и получить представление о факторах, участвующих в этом процессе, рассмотрим уровень нервно-психической устойчивости на выборке людей пенсионного возраста, которая с точки зрения накапливаемости стресса, является наиболее репрезентативной. Особенности такой выборки позволяют так же сконцентрировать свое внимание на вопросе, как сохраняет человек свое психическое здоровье во время различных фаз своего развития и по мере возрастающих нагрузок» [1].

Научные исследования показали, «что в несколько различающихся культурах совершенно одинаковые психические процессы в социальной сфере известны и классифицируются как стресс» [2].

Жизненные события и микротравмы сочетаются в личности одного человека в их физическом, социальном и духовном измерениях. В этом сочетании внешних перегрузок и личностно детерминированных возможностей и способностей для переработки этого напряжения возникает актуальный конфликт [4].

Поскольку невротические, психотические и психосоматические расстройства могут рассматриваться как сужение реальных отношений, то четыре формы переработки конфликтов становятся ведущей терапевтической линией. Мы различаем формы переработки конфликтов и реальных отношений, которые были гипертрофированы, высоко дифференцированы и привели к резко выраженной односторонности, и формы, которые превратились в конфликтный потенциал, поскольку не существовало возможностей для их развития. Иными словами, человек заболевает не только от того, что он пережил, но и от того, что он не смог пережить, если заложенные в нем способности не имели необходимых условий для развития. Конфликтные диспозиции развиваются, накапливаясь в форме незаметных наслоений микротравм, которые соответствуют устоявшимся семейным и переработанным в семье общественным концепциям [4].

Формирование адекватной программы реагирования на различные сигналы окружающего мира (в том числе – стрессовые

факторы) зависит во многом от переживания человеком своего отношения к окружающим людям. Это переживание в психологии называют эмпатией.

Если психологическое здоровье действительно определяется не как отсутствие дезадаптации, а с точки зрения ее позитивного аспекта, как способность к постоянному развитию и обогащению личности за счет повышения ее самостоятельности и ответственности в межличностных отношениях, более зрелого и адекватного восприятия действительности, умения оптимально соотносить собственные интересы с интересами других людей, то вопрос уровня развития социальных эмоций, и в первую очередь, эмпатии, приобретает большую социальную значимость. Эмпатия, как качество высоко развитой личности приобретает значимость психотерапевтической функции, способствующей толерантному восприятию различных жизненных ситуаций. Кроме того, она позволяет принципиально по-другому взглянуть на многие психологические проблемы с точки зрения процесса социализации.

Составляющими и определяющими различного рода конфликты, а так же в качестве характеристик, помогающих оценить роль социальных взаимодействий выбраны «актуальные способности» (понятие, введенное Н. Пезешкианом).

Актуальные способности, взаимосвязанные с такими глубинно-психологическими категориями, как чувство самооценности, дают нам дополнительные дифференциально-диагностические указания и открывают новые возможности воспитания, самопомощи и саморегуляции.

Нами была исследована взаимосвязь нервно-психической устойчивости с эмпатией и формами переработки внутреннего конфликта у женщин пенсионного возраста. Методы: психологическое тестирование, методы математической статистики (коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена)

Исследование проводилось с привлечением следующих методик: методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, нервно-психическая устойчивость «Прогноз» В.В. Бойко, Висбаденский опросник к методу позитивной и семейной психотерапии Н.П. Пезешкиана. В исследовании принимали участие слушательницы

Народного факультета в возрасте 52–76 лет, всего 72 человека.

В ходе исследования были получены следующие результаты.

Выведенная гипотеза о существовании взаимосвязи уровня нервно-психической устойчивости с уровнем эмпатии – подтвердилась частично. Существует зависимость нервно-психической устойчивости с проникающей способностью в эмпатии. То есть, на нашей выборке, у женщин пенсионного возраста, нервно-психическая устойчивость тем выше, чем выше способность располагать к себе людей, вызывать у них доверие. Таким образом, развивая в себе способности ориентации на окружающих людей, мы можем изменить угол зрения на собственные проблемы и, возможно, смягчить эмоциональные стрессовые реакции (в корреляционном анализе нервно-психической устойчивости с общим уровнем эмпатии и эмпатийными каналами выявлена зависимость на уровне 0,307 при уровне значимости в 0,0087 с проникающей способностью в эмпатии).

У испытуемых существует взаимосвязь нервно-психической устойчивости с актуальными способностями (вторичными и первичными): НПУ тем выше, чем выше способность ждать, отсрочивать исполнение желаний и удовлетворение потребностей (терпение), посвящать себя другим людям (контакты), и тем выше, чем выше способность признавать будущие возможности для развития, оптимистично ориентироваться на будущее (надежды). Актуальные способности имеют при этом несколько значений: в одном случае они являются общественными правилами поведения, в другом – действующими в первичных группах нормами, интериоризированными индивидуумом ценностями, целевыми представлениями и, наконец, присущими человеку способностями. Согласно полученным данным, чем больше в личности человека проявляется педантичность, чистоплотность (до стерильности), чем выше его склонность к слепому подражанию, тем ниже нервно-психическая устойчивость (при корреляционном анализе НПУ с первичными способностями были выявлены зависимости НПУ с такими способностями как терпение (0,242 при $p=0,04$), надежды (0,304 при $p=0,009$) и контакты (0,305 при $p=0,009$); а так же: при

анализе вторичных способностей выявлены отрицательные связи НПУ с аккуратностью (-0,338, при $p=0,004$), бережливостью (-0,319 при $p=0,006$) и послушанием (-0,379 при $p=0,001$).

Существует взаимосвязь НПУ с формой переработки конфликта «тело-ощущения». То есть, согласно шкале «тело-ощущения» по Н. Пезешкиану, нервно-психическая устойчивость тем выше, чем более активен человек физически, прислушивается к своему телу, заботится о нем, занимается спортом, релаксацией, различными телесными практиками (при статистическом анализе НПУ и форм переработки конфликта была выявлена корреляция нервно-психической устойчивости с телесной формой переработки конфликта на уровне -0,486 при уровне значимости в 0,00004).

У испытуемых так же существует взаимосвязь нервно-психической устойчивости с моделями для подражания: выявлена взаимосвязь НПУ с отношением с отцом. Нервно-психическая устойчивость тем выше, чем более позитивными, тёплыми воспринимаются человеком его отношения с отцом. Хороший эмоциональный контакт, поддержка и даже гиперопека, дают возможность развиваться качествам, которые в будущем помогают справляться и перерабатывать стрессовые воздействия (установлена зависимость нервно-психической устойчивости с отцовской моделью для подражания на уровне 0,277, при $p=0,018$).

В процессе исследования были выделены группы с разным уровнем нервно-психической устойчивости. Группа с высокой нервно-психической устойчивостью отличается ожидаемой взаимосвязью нервно-психической устойчивости с проникающей способностью в эмпатии.

В группе с плохим прогнозом по нервно-психической устойчивости (риск дезадаптации в стрессе) выявлена взаимосвязь с актуальной способностью «контакты». То есть уровень нервно-психической устойчивости тем выше, чем более выражена способность посвящать себя другим людям, способность создавать близкие, интимные отношения (уровень 0,71 при $p=0,03$). А так же в группе с уровнем нервно-психической устойчивости «риск дезадаптации в стрессе» существует взаимосвязь нерв-

но-психической устойчивости с моделью для подражания – «ТЫ – родители между собой». Таким образом, нервно-психическая устойчивость тем выше, чем более позитивными, внимательными, снимающими проблемы воспринимались отношения в семейной родительской паре с детских лет (0, 72 при $p=0,03$). Основываясь на теориях формирования стрессоустойчивости [2], мы предполагаем, что крайне низкий уровень нервно-психической устойчивости может быть обусловлен большим количеством факторов (психотравма, тяжелые жизненные условия на протяжении длительного количества времени, природные и социальные катаклизмы и т.д.). В то же время, полученные данные позволяют сделать предположение что, мягкость, контактность, ожидание такого же отношения от других, представление о родительской паре, как внимательной, понимающей, снимающей проблемы в семье и не позволяющей себе выяснение отношений (по крайней мере, никогда не доводящей до этого), может способствовать перенесению этого отношения на окружающий мир, людей, то есть быть определенной иллюзией, не всегда имеющей отношение к реальной действительности.

Полученные результаты исследования нервно-психической устойчивости у женщин пенсионного возраста, ее связь с актуальными способностями и формами переработки внутреннего конфликта, дают возможность разработки коррекционных программ и проведения коррекционных мероприятий, применяемых при психотерапии стрессовых воздействий. А так же помогают скорректировать рекомендации по изменению образа жизни для повышения уровня психологического здоровья.

Библиографический список

1. Александровский Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация: (Пограничные нервно-психические расстройства). – М.: Наука, 1976. – 272 с.
2. Берг Т. Н. Нервно-психическая неустойчивость и способы её выявления. - Владивосток: Мор. гос. Ун-т, 2005. – 63 с.
3. Диагностика уровня эмпатических способностей В. В. Бойко / Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. – Самара, Изд-во СГПИ, 2001. – 490 с.
4. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная терапия. – М.: Медицина, 2009 – 464 с.

Меньшикова Лариса Владимировна

Доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета, pevl@narod.ru, Новосибирск

ЗНАЧЕНИЕ ОБРАЗНЫХ КОМПОНЕНТОВ ИНТЕЛЛЕКТА В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация: обсуждается роль образных компонентов в интеллектуальной деятельности и их значение для формирования профессионального мышления студентов технического вуза

Ключевые слова: образы, вербальные компоненты, координация, интеллект, продуктивность интеллектуальной деятельности, моделирование физических явлений.

Menshikova Larisa Vladimirovna

Doctor of Psychology Sciences, Professor, Head of Pedagogical and Psychology chair, Novosibirsk State Technical University, pevl@narod.ru, Novosibirsk.

IMPORTANCE OF IMAGE COMPONENTS OF INTELLIGENCE IN STUDENT'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT AT THE TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract. This article investigates the role of images in intellectual activity and their importance for the development of professional thinking of undergraduate students.

Keywords: image, verbal elements, coordination, intelligence, efficiency of intellectual activity, physical phenomenon modeling.

Развитие профессионального мышления студентов всегда являлось одной из основных задач высшей школы. Новый Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования 3-го поколения предъявляет особые требования к формированию творческого компонента интеллекта будущих специалистов, позволяющего эффективно решать профессиональные задачи в условиях высокой неопределенности. В связи с этим особую актуальность приобретает изучение психологических механизмов продуктивного профессионального мышления, которое может дать ориентиры для создания новых образовательных технологий.

Наше исследование посвящено рассмотрением одной из ключевых психолого-педагогических проблем, которая связана с изучением роли образного опыта студентов в усвоении учебной информации и формировании профессионального мышления. Вопрос о преобладании словесно-логических средств в процессе преподавания учебных дисциплин и недостаточном вовлечении в

этот процесс глубинных образных структур интеллекта студентов, периодически становится предметом обсуждения в психолого-педагогических публикациях. Однако ясного понимания роли образов как генетически базовых структур интеллекта человека в процессах творческого усвоения учебной информации до сих пор нет.

Многие исследователи, обращаясь к анализу состава мыслительных процессов, приходили к выводу, что человеческое мышление насыщено элементами образного опыта, значение которого не только не уменьшается, но и возрастает при переходе к высшим формам творческой активности человека. Достаточно вспомнить замечательное исследование Жака Адамара, обратившего особое внимание на роль образов в возникновении научных идей. Эти «живучие и внезапно появляющиеся» образные компоненты мысли выполняют, по его мнению, важную синтезирующую функцию, позволяющую единым взором охватить все элементы рассуждения. При этом он тонко замечал, что можно с уверенностью утверждать, что усталость опре-

деляется именно этим синтезирующим усилием мысли [1, с. 74].

Большим вкладом в разработку этой проблемы стали исследования природной организации интеллекта, выполненные Л. М. Веккером.

Целенаправленный теоретико-эмпирический поиск позволил ему дать определение мышлению как процессу непрерывно совершающегося обратимого перевода информации с собственно психологического языка пространственно-предметных структур, то есть с языка образов, на психолингвистический, символически-операторный язык, представленный речевыми сигналами [2, с. 134].

Концепция Л. М. Веккера была результатом его теоретических поисков и встречных эмпирических исследований, которые проводились его учениками (Холодной М. А., Осориной М. В., Лоскутовым В. В., Меньшиковой Л. В., Грункиным А. М. и др.). Одно из направлений этих исследований разрабатывалось в Новосибирском государственном техническом университете (бывшем НЭТИ). В начале этих исследований были удивившие всех факты, которые обнаруживали прямую связь успеваемости студентов по дисциплинам технического профиля с уровнем развития невербального интеллекта и отсутствие такой связи с коэффициентами вербального интеллекта. Причем эта закономерность повторялась при рассмотрении как интегральных показателей успеваемости за семестр, так и оценок успеваемости по отдельным дисциплинам технического цикла [5, 6]. Эти первые результаты определили направление наших дальнейших исследований и позволили сформулировать следующий вопрос: какую роль играют образные компоненты интеллекта в учебной деятельности студентов и какие преимущества они сообщают процессу мышления при решении различного рода задач?

Нами была разработана специальная серия методик, позволявших изучать когнитивную продуктивность студентов в зависимости от степени использования вербальных и образных средств в процессе выполнения разных заданий. Структурный анализ, выполненный с помощью этих методик, дал возможность в лабораторных условиях получить уникальные данные об особенностях

координации вербальных и невербальных компонентов. Все они демонстрировали явное преимущество когнитивной стратегии, связанной с активными координациями образного и вербального материала при построении целостных моделей явлений. Стратегии, основанные на попытках решать предложенные задачи либо только на образном, либо на словесно-символическом уровне, приводили к построению более примитивных и ущербных конструкций, которые страдали неполнотой описания и бедностью контекста. При этом особого внимания заслуживает тот факт, что среднее время выполнения заданий и количество пробных вариантов было значительно меньше в первом случае, когда решение находилось в процессе активной координации разных по уровню обобщения компонентов мышления (пространственных и вербальных).

Нас также интересовало как проявят себя обнаруженные в лабораторных экспериментах феномены в естественных условиях учебной деятельности студентов. В естественных условиях координацию вербальных и пространственных компонентов можно наблюдать, например, при решении физических задач. В серии опытов по исследованию этого процесса, выполненных нами совместно со С. И. Мещеряковой, можно было учесть натуральные пространственные компоненты в составе понятийных структур индивидуального интеллекта студентов в процессе работы с математическими моделями физических явлений [7]. Можно привести отдельные полученные нами факты, которые приоткрывают некоторые закономерности продуктивной интеллектуальной деятельности при освоении законов физики.

Студентам физико-технического факультета ($n = 75$ человек) было предложено решить задачу на столкновение упругих тел. В процессе выполнения задания фиксировалось время решения. Анализ результатов показал, что студенты использовали при решении два способа: одна группа выполняла задание с привлечением пространственных элементов (символических образов в виде диаграмм импульсов), а другая группа решала задачу чисто аналитическим путем. Сравнение результатов выполнения задания показывает, что решение аналитическим способом является менее оптимальным как

по успешности решения, так и по времени, затраченному на нахождение результата. Более эффективным оказывается способ решения, в основе которого лежит координация пространственных и вербальных компонентов.

Как лабораторные эксперименты, так и исследования в естественных условиях при решении студентами задач по физике показали, что успешность выполнения различного рода заданий определяется способностью использовать в рассуждении пространственные элементы (образы разной степени обобщенности – предметные чувственно-наглядные и символические). Координация элементов указанного типа с вербальными компонентами оказывает существенное влияние на эффективность когнитивных схем при работе с математическими моделями физических явлений.

С целью исследования роли координации вербальных и пространственных компонентов в структуре индивидуального интеллекта, показатели уровня ее развития, полученные с помощью разработанных нами шкал, были сопоставлены с другими характеристиками интеллектуальной сферы студентов: общими оценками уровня развития вербального и невербального интеллекта (методика Векслера), оценкой способности обобщать вербальный материал (4 тест методики Векслера), успешностью выполнения пространственных преобразований (тесты В. П. Захарова, 9 и 11 тесты методики Векслера), успешностью установления закономерностей в матрицах Равена. В исследовании принимало участие 195 студентов НГТУ. Обработка материала осуществлялась с помощью математического метода распознавания образов – таксонов, разработанного в лаборатории Н. Г. Загоруйко (Институт математики СО РАН) [4]. Посредством алгоритма таксономии в один таксон объединяются точки, близкие друг другу в многомерном пространстве признаков.

Анализ полученных результатов показал, что при выделении двух таксонов (типов) наиболее сильная связь обнаруживается между принадлежностью к типу и оценкой координации вербальных и пространственных компонентов. Полученные данные свидетельствуют о том, что уровень развития координации пространственных и вербальных компонентов является самым инфор-

мативным признаком при выделении типов индивидуального интеллекта.

Несомненно то, что у каждого человека в течение жизни складывается особый баланс познавательных процессов, на основе которого вырабатывается специальная система субъективных «кодов» (средств субъективного представления действительности). Изучение индивидуальных особенностей интеллектуальной деятельности показывало, что способность включать пространственные компоненты в процесс мышления и координировать их с вербальными элементами развита у студентов неодинаково. При этом в нашем исследовании было обнаружено, что этот механизм является центральным фактором при выделении типов – таксонов интеллектуальных структур

Логика исследования внутренних механизмов интеллектуального поведения студентов в вузе неизбежно приводит к постановке вопроса о той функции, которую выполняет образный опыт в актах мышления, сообщая ему, как это было показано выше, определенные преимущества.

Наиболее очевидно то, что образы в самых отвлеченных рассуждениях возвращают нас к действительности и корректируют движение мысли. М. А. Холодная отмечает: «Любая форма интеллектуального отражения, в том числе и понятийное мышление, ориентирована на воспроизведение в познавательном образе предметной реальности. Следовательно, в самом составе понятийной структуры как психическом образовании должны присутствовать элементы, которые могли бы обеспечить представленность в психическом пространстве понятийной мысли предметно-структурных характеристик действительности. По-видимому, эту роль берут на себя когнитивные схемы, которые и отвечают за визуализацию отдельных звеньев процесса понятийного отражения» [8, с. 194].

Кроме этого микроструктурный анализ состава и динамики интеллектуальных процессов, проведенный нами с помощью специально разработанных методик, свидетельствует о том, что образы в мышлении выполняют особую функцию, связанную с укрупнением информационных единиц, которыми оперирует человек в процессе решения различного рода задач. Сравнение

когнитивных стратегий показало, что привлечение образных компонентов не только улучшает результаты, но и значительно сокращает время решения.

Рассматривая роль образов в мышлении, нельзя не обратить внимание на их своеобразную энергетическую функцию, которая подчеркивается многими исследователями.

Факты особого эмоционального влияния чувственно-наглядных образов на состояние внутреннего мира очевидны даже с точки зрения обыденной житейской психологии. Яркий чувственно-сенсорный образ привносит энергию жизни, оживляет и эмоционально заряжает процесс мышления человека. Хорошо известно, как живо реагируют студенты на любую попытку преподавателя использовать образные аналогии и конкретные примеры в лекции. В своих исследованиях мы неоднократно обнаруживали, что лучше всего запоминается студентами учебный материал, насыщенный такими яркими образами, и преподаватели, владеющие искусством облекать научные истины в сверкающие одежды живых образов, сотканых из «чувственной ткани», пользуются наибольшей популярностью среди студентов. Следует заметить, что А. Пайвио в своих исследованиях памяти также наблюдал, что словесный материал лучше запоминается, если он насыщен яркими конкретными образами [9].

Участие чувственно-наглядных образов в организации ментального опыта индивидуальности способствует активации, повышению общего энергетического фона, обеспечивающего успешность интеллектуальных процессов.

Любая учебная информация проходит сквозь призму категориальной сетки индивидуальных значений и «присваивается» лишь в том случае, если находит внутренний отклик в образно-эмоциональном опыте субъекта. Появление образно-аффективных компонентов ослабляет жесткие родовидовые связи и сообщает дополнительные степени свободы. Происходит как бы уменьшение размерности семантического пространства и переход к более емким пространственно-временным обобщениям. Чувственный образ отличается высокой информационной емкостью и многомерностью.

Экспериментальные данные, полученные в наших исследованиях, позволяют утверж-

дать, что пространственные компоненты в мышлении выполняют определенную структурную и энергетическую функцию, сообщая дополнительные возможности этому процессу. В частности, включение чувственно-наглядных образов в категориальную систему значений способствует дополнительной активации, привлекая эмоциональный контекст переживаний, тесно связанных с восприятием и представлением этих образов. Чувственно-сенсорный опыт внутри понятийной структуры это «огонь, мерцающий в сосуде», который сообщает живую силу мышлению человека.

В. П. Зинченко, рассматривая внутренние формы слова, образа и действия, говорит о том, что они «... переплавляются, смешиваются, разъединяются, вновь соединяются и приобретают новые очертания...». Он приводит метафору плавильного тигля, в котором, как пишет В. Гумбольдт, «внутренний огонь, пламенея то больше, то меньше, то ярче, то приглушенней, то живее, то медленней, переливается в выражение каждой мысли и каждой рвущейся вовне череды образов» [3, с. 90].

В концепции понятийного мышления, разрабатываемой М. А. Холодной последовательно проводится мысль о том, что «хорошо сформированная и эффективно работающая понятийная структура характеризуется включенностью чувственно-сенсорного опыта, то есть представленный в содержании понятия объект переживается испытуемым через некоторое множество дифференцированных по интенсивности чувственно-сенсорных впечатлений. Его недостаточная включенность значительно снижает отражательные возможности понятийной структуры, но что характерно, и чрезмерная его выраженность также в тенденции отрицательно сказывается на продуктивности работы понятийной структуры» [8, с. 192].

В наших исследованиях было показано, что для продуктивного функционирования когнитивной сферы студентов необходим определенный уровень развития координации категориальной сетки значений, фиксированной в вербальной форме, с образно-эмоциональным опытом, частично вовлекающим в этот процесс энергию переживаний. Это играет важную роль в формировании интеллекта будущих инженеров,

деятельность которых во многом зависит от умения оперировать образами (чувственно-наглядными и символическими) в составе понятийных структур профессионального мышления.

Дальнейшее изучение динамики когнитивных функций студентов технического вуза в ходе лонгитюдных исследований, проведенных нами, показало, что этот механизм в условиях стихийно протекающего процесса его формирования в вузе развивается довольно слабо: наблюдается развитие преимущественно словесно-логической стороны интеллекта, недостаточное развитие его образных глубинных основ, в том числе визуальных схем разной степени обобщенности [5]. Этот вывод определил направление дидактических разработок: в НГТУ преподавателями совместно с психологами был разработан комплекс методов обучения и отдельных дидактических приемов применительно к вузовским дисциплинам, в основе которых лежала идея о необходимости формирования механизма координации пространственных и вербально-символических компонентов интеллектуальной деятельности. Существенной особенностью этих новых подходов была ориентация не только на повышение эффективности усвоения отдельных дисциплин, но и на развитие интеллектуальных ресурсов студентов а также формирование основных инженерных умений и навыков средствами особой организации учебного материала, отражаю-

щей обнаруженные в наших исследованиях закономерности умственной деятельности студентов.

Библиографический список

1. Адамар Ж., Исследование психологии процесса изобретения в области математики. – М.: Изд-во «Советское радио», 1970. – 152 с.
2. Веккер Л. М. Психические процессы. Мышление и интеллект. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. – 342 с.
3. Зинченко В. П. Плавильный тигль Вильгельма Гумбольдта и внутренняя форма слова Густава Шпета в контексте проблемы творчества // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2007. – Т. 4. – № 3. – С. 79–97.
4. Елкина В. Н. Алгоритмы таксономии. // Распознавание образов в социальных исследованиях. – М.: Наука, 1973. – С. 50–59.
5. Меньшикова Л. В. Психологические закономерности развития индивидуальности студентов в вузе: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 1998. – 41 с.
6. Меньшикова Л. В. Психологическая служба в вузе. – М.: Изд – во исслед. центра Гособразования СССР, 1990. – 50 с.
7. Мещерякова С. И. Об участии образных компонентов в процессе работы с математическими моделями физических явлений // Психология технического творчества. – М.: Изд-во АПН СССР, 1973. – С. 28–33.
8. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Том. ун-та. – Москва: Изд-во «Барс», 1997. – 392 с.
9. Paivio A. Mental Representations. – N. Y.: Wiley, 1986. – 215 с.

Распопин Евгений Владимирович

Психолог Государственного бюджетного учреждения здравоохранения Свердловской области «Психиатрическая больница №6». Аспирант факультета социальной психологии Гуманитарного университета, ev73@mail.ru, Екатеринбург.

МЕТОДИКА ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКА СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье описывается авторская методика, предназначенная для экспресс-диагностики стрессоустойчивости. Методика представляет собой сокращенный вариант ранее разработанного опросника психологической устойчивости к стрессу. Рассматриваются теоретические предпосылки к созданию опросника, этапы его разработки, основные психометрические характеристики и руководство по работе с опросником.

Ключевые слова: Стресс, стрессор, психологическая устойчивость, опросник.

Raspopin Evgeny Vladimirovich

Psychologist of the «Psychiatric Hospital №6», Post Graduate student of the Social Psychology Department of the University of Humanities, ev73@mail.ru, Yekaterinburg.

RABIT DIAGNOSIS METHOD OF RESISTANCE TO STRESS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article describes the author's method for rapid diagnosis of stress. The method is an abridged version of an previously developed inquirer for psychological resistance to stress. The theoretical background to the creation of an inquirer, the stages of its development, psychometric characteristics and basic guide are considered.

Keywords: Stress, stressors, psychological stability, inquirer.

Профессиональная деятельность педагога является одной из наиболее стрессогенных в связи с ее насыщенностью таким стрессорами, как негативная социальная оценка, неопределенность, монотонность и т. д. В свою очередь, их воздействие ведет к тревоге, фрустрации, выгоранию [9]. С другой стороны, не менее стрессогенной является и учебная деятельность учащихся и студентов, которые сталкиваются с высокими информационными нагрузками, трудностями адаптации в учебном коллективе, экзаменационным стрессом и т. п. [8].

Все это обуславливает актуальность изучения стрессоустойчивости участников образовательного процесса. В свою очередь, для реализации этой цели необходимы специальные психодиагностические методики.

Одной из таких методик стал разработанный нами опросник психологической устойчивости к стрессу (ОПУС) [5]. Основной теоретической предпосылкой к созданию

опросника послужило представление о том, что не любые потенциально стрессогенные стимулы вызывают стресс, а только те из них, которые субъективно оцениваются как негативные [1; 3; 6]. В свою очередь, это позволило рассматривать психологическую устойчивость к стрессу не только как обобщенный, но и как дифференцированный конструкт, определяющий меру устойчивости к негативному влиянию достаточно широкого спектра потенциально стрессогенных стимулов. Тем самым подразумевается, что у одного и того же человека по отношению к одним стрессорам устойчивость может быть выше, к другим – ниже. Общий же уровень психологической устойчивости в таком случае будет представлен интегративной оценкой степени резистентности к некоторому множеству стрессогенных стимулов.

Исходя из данных представлений, на основании анализа литературы [1, 3, 4 и др.] и собственных исследований [6, 7] мы вы-

делили и описали ряд стрессоров, которые легли в основу следующих шкал опросника:

1. негативная социальная оценка;
2. негативная самооценка;
3. неопределенность;
4. дефицит времени;
5. информационные перегрузки;
6. физические перегрузки;
7. монотонность;
8. одиночество (социальная изоляция);
9. ситуации конкретной угрозы;
10. повседневные стрессоры;
11. неожиданность стрессора;
12. длительность и повторяемость стрессора.

Опросник оценивает устойчивость к каждому из этих стрессоров в отдельности и на основании их интегративной оценки – к стрессу в целом. Также опросник содержит шкалу L для оценки искренности ответов испытуемых. Состоит опросник из 70 утверждений, по 5 утверждений для основных шкал и 10 утверждений – для шкалы искренности.

Однако на практике существуют случаи, когда исследование с помощью объемных и развернутых психодиагностических процедур по определенным причинам оказывается неудобным или невозможным. В частности, здесь могут быть отмечены ситуации дефицита времени для проведения полноценного исследования, необходимость получения первичной, ориентировочной информации, скрининговые цели проведения исследования и прочие ситуации, в которых возникает

необходимость проведения экспресс-диагностики. Для подобных целей и была разработана сокращенная форма опросника, которую мы здесь представляем.

Разработка и проверка основных психометрических характеристик опросника:

Для сокращенного варианта из каждой шкалы полной формы опросника (кроме шкалы L) были отобраны по одному утверждению, каждое из которых, таким образом, призвано единолично оценить меру устойчивости к соответствующему стрессору и на основании их интегративной оценки сделать вывод об устойчивости к стрессу в целом.

Утверждения отбирались согласно следующим критериям.

Во-первых, учитывались коэффициенты *внутренней согласованности* утверждений с итоговыми результатами по соответствующим им шкалам и *индексы эффективности* этих утверждений. Отбирались утверждения, превышающие рекомендованные значения согласованности 0,2 и имеющие индексы эффективности в диапазоне от 0,25 до 0,75 [2]. Во-вторых, оценивались не только математические, но и смысловые, содержательные характеристики этих утверждений, которые должны были наиболее полно отражать содержание изучаемых переменных. Наконец, отобранные таким образом утверждения вновь оценивались на внутреннюю согласованность, но уже с общим результатом по сокращенному тесту. Данная процедура проводилась на выборке из 35 испытуемых

Таблица 1

Характеристики пунктов сокращенного варианта опросника

характеристика пункта опросника	№ пункта опросника					
	1	2	3	4	5	6
внутренняя согласованность со «своей» шкалой в полной форме опросника	0,411	0,643	0,683	0,663	0,643	0,663
индекс эффективности	0,57	0,66	0,51	0,51	0,49	0,46
внутренняя согласованность с общим результатом по сокращенной форме опросника	0,442	0,551	0,581	0,502	0,472	0,723
	7	8	9	10	11	12
внутренняя согласованность со «своей» шкалой в полной форме опросника	0,713	0,823	0,593	0,593	0,573	0,693
индекс эффективности	0,49	0,57	0,54	0,54	0,49	0,40
внутренняя согласованность с общим результатом по сокращенной форме опросника	0,411	0,310	0,502	0,320	0,371	0,553

Примечание:

⁰ – связи, значимые при $p \leq 0,1$;

² – связи, значимые при $p \leq 0,01$;

¹ – связи, значимые при $p \leq 0,05$;

³ – связи, значимые при $p \leq 0,001$.

Таблица перевода сырых баллов сокращенного варианта опросника в шкалу станайнов

сырой балл	12-18	19-21	22-23	24-26	27-28	29-31	32-34	35-36	37-48
станайн	1	2	3	4	5	6	7	8	9

и показала, что все пункты опросника достаточно тесно связаны с общим результатом, и, следовательно, объединены неким общим конструктом, на измерение которого они направлены (см. таблицу 1).

После процедуры отбора и оценки утверждений сокращенной формы опросника была проведена процедура *стандартизации тестовых оценок*. Эта процедура проводилась на выборке из 103 испытуемых, преимущественно студентах – психологах и педагогах-психологах, средний возраст 24,3 года, примерно поровну мужчин и женщин.

По инструкции на каждое утверждение испытуемый мог дать один из четырех вариантов ответа, за каждый из которых насчитывается определенное количество «сырых» баллов. При ответе «да, верно» насчитывается 1 балл, «скорее, верно» – 2, «скорее, неверно» – 3 и «нет, неверно» – 4 балла. Таким образом, в сумме испытуемый мог набрать от 12 до 48 баллов. При этом, чем выше набранный балл, тем выше устойчивость к стрессу.

Среднее значение по выборке стандартизации сокращенной формы опросника составило 27,69, δ (стандартное отклонение) 5,13, As (значение асимметрии) 0,58, Ex (значение эксцесса) 1,24 (значения асимметрии и эксцесса не превышают критических значений).

Далее были разработаны нормативы перевода «сырых» баллов в стандартную шкалу станайнов (таблица 2):

Надежность частей теста определялась методом расщепления. Коэффициент надежности, рассчитанный по формуле Спирмена-Брауна, составил 0,75.

Корреляция по Пирсону между полной и сокращенной формой опросника, рассчитанная на выборке стандартизации тестовых оценок, составила 0,83 (при $p \leq 0,001$).

Валидность сокращенной формы опросника проверялась на выборке из 45 испыту-

емых путем сопоставления его результатов с методикой нервно-психической устойчивости в стрессе «Прогноз» (по Пирсону 0,52 при $p \leq 0,001$) и шкалой психосоциального стресса Л. Ридера (-0,35 при $p \leq 0,05$). Полученные результаты в целом подтверждают пригодность новой методики для изучения устойчивости к стрессу. При этом отрицательное значение коэффициента корреляции между сокращенной формой ОПУС и шкалой Л. Ридера связано с тем, что чем выше балл по шкале психосоциального стресса, тем ниже сопротивляемость стрессу.

Таким образом, методика стандартизирована, характеризуется внутренней однородностью входящих в ее состав пунктов и обладает приемлемыми характеристиками валидности и надежности.

Библиографический список

1. Бодров В. А. Информационный стресс. – М.: ПЕР СЭ, – 2000. – 352 с.
2. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика. – СПб.: Питер, 2008. – 384 с.
3. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. – М.: Наука, 1983. – 368 с.
4. Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях. – М.: Политиздат, 1983. – 304 с.
5. Распопин Е. В. Опросник психологической устойчивости к стрессу. // Психологическая диагностика. – 2009. – №3. – С. 104–122.
6. Распопин Е. В. Причины развития состояний внутриличностных напряжений // Практическая психология – 2003. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2003. – С. 64–66.
7. Распопин Е. В., Колпачников В. В. Природа стресса: состояния внутриличностных напряжений: Урал. гос. пед. ун-т, 2005. – 103 с.
8. Распопин Е. В., Шаманова Т. А. Кризис первого года обучения в вузе: феноменологический аспект. // Психолого-педагогические исследования в системе образования. – Челябинск: Изд-во «Образование», – 2005. – С. 22–24.
9. Реан А. А., Баранов А. А. Факторы стрессоустойчивости учителей. // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С. 45–54.

Ефимова Нина Юрьевна

Старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования Института детства НГПУ, efimova-nina@inbox.ru, Новосибирск.

ИЗУЧЕНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ¹

Аннотация. Необходимым условием успешной социальной адаптации людей с ОВЗ является умение налаживать продуктивные взаимоотношения с окружающими их людьми. Статья посвящена исследованию толерантного сознания у умственно отсталых школьников, возможности применения традиционных методик для диагностики его уровня.

Ключевые слова: толерантность, толерантное сознание, школьники с умственной отсталостью.


Efimova NinaYurievna

Senior lecturer of the Department of pedagogy and methods of primary education at the Institute of childhood NGPU, efimova-nina@inbox.ru, Novosibirsk.

STUDY OF TOLERANCE OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract. A prerequisite for successful social adaptation of people with disabilities is the ability to build productive relationships with the people around them. The article is devoted to the study of tolerance in mentally retarded pupils, the possibility of using the traditional techniques for the diagnosis of his level.

Keywords: tolerance, tolerance, students with mental retardation.

Человеческий мир – это непрерывающееся общение между людьми разными по социальному статусу, интеллектуальному и моральному облику. Чтобы жить в этом мире, надо общаться и по желанию, и по необходимости.

Термин толерантность появился давно, но до его появления люди уже говорили о необходимости терпимого отношения друг к другу. Наиболее близким ему по значению в русском языке является слово «терпимость». Его пассивный оттенок, часто ассоциируется с непротивлением. Толерантное же отношение к людям, к миру, напротив, проявляет себя в активной жизненной позиции, предполагает понимание другой культуры, явления, позиции, при этом толерантная личность сохраняет свои взгляды и принципы. Толерантность свидетельствует об открытости участников диалога, об их «взаимопроницаемости».

Е. Ю. Клепцова предлагает рассматривать толерантность «...как минимум в трех

аспектах: во-первых, в качестве овладения определенной философией толерантности как ценностью; во-вторых, как культуру толерантного сознания; в-третьих, как отношение к соответствующей действительности, воплощающееся в реальном поведении» [4, с. 14]. Рассматривая толерантность как систему отношений, Е. Ю. Клепцова определяет и понятия, тесно связанные с толерантностью – это терпимость и нетерпимость. При их линейном расположении толерантность помещается в центре, разграничивая эти полярные категории.

Проблемы нетерпимости (или интолерантности) можно обнаружить в любой области общественного устройства, в любой среде, где присутствует человеческая деятельность и социальные взаимоотношения. Они, как правило, проявляются во взаимоотношениях с «непохожими» или «иными».

Реформы в системе образования стали для России обычным явлением, уже никого не удивляют идеи интегрированного и инклю-

¹Статья подготовлена в рамках ПСР ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2012 гг.

живного образования, все знают, что задуманы они для встраивания «непохожих» детей и подростков в систему массового обучения и воспитания. Налаживание взаимоотношений – необходимый компонент социальной адаптации людей с ОВЗ и их успешной самореализации.

Экспресс-опросник Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой «Индекс толерантности» разработан для нормально развивающихся подростков с целью диагностики отношения к некоторым социальным группам, коммуникативных установок, этнической толерантности-интолерантности [5, с. 46].

Исходя из вышесказанного, мы поставили перед собой задачу исследовать уровень толерантности в группе детей с ограниченными возможностями здоровья. Учащимся с лёгкой степенью умственной отсталости 15–17 лет предлагалось ответить на 22 вопроса, выбирая один из шести ответов по субшкалам: этническая толерантность, социальная толерантность, толерантность как черта личности. Соблюдая условия методики, учащиеся отвечали после предварительной инструкции письменно и самостоятельно.

Низкий уровень толерантности (от 22-60 баллов) показал 1 учащийся (51 балл), что составило 5% от общего количества опрошенных. 17 учащихся из 19 дали ответы соответствующие среднему уровню (от 61-99 баллов). Они составили 89%. Такие результаты показывают респонденты, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт, но в целом они довольно терпимо относятся к окружающим. Только 1 учащийся (5%, 102 балла) был отнесён к группе с высоким уровнем толерантности (99-132 балла).

На графике это выглядит следующим образом. (см. рис. 1).

Определённое количество опрошенных затруднялось в оценке вопросов, связанных с отношением к людям другой национальности по причине отсутствия подобного опыта и недостаточных представлений по этой теме. В процессе работы они уточняли смысл вопроса, сомневались в ответе. Отчасти по этой причине выявлен низкий уровень этнической толерантности у 26% респондентов, 74% показали средний уровень. В тоже время из-за отсутствия личного опыта в общении с представителями иных куль-

тур учащиеся не показали высокого уровня.

В субшкале «социальная толерантность» высокий уровень выявлен у 26% опрошенных, 74% показали средний уровень. Отвечая на вопросы анкеты, они сочувствовали преступникам, верили, что их можно перевоспитать, хотели помогать больным людям.

Субшкала «толерантность как черта личности» включает пункты, диагностирующие личностные черты, установки и убеждения, которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру.

Низкий уровень отмечен у 16% респондентов, средний – у 47%, высокий – у 37% опрошенных.

Для подтверждения или опровержения полученных данных мы применили тестирование с помощью «Вопросника для измерения толерантности» (В. С. Магун, М. С. Жамкочьян, М. М. Магура) [5, с. 51].

Все вопросы анкеты направлены на выявление, прежде всего, толерантностивербального поведения людей по отношению к представителям других наций, культур, иных взглядов, к отступлениям от общепринятых норм и стереотипов, к сложности и неопределённости окружающего мира.

Обучающимся предлагается 48 утверждений.

от -90 до -45 баллов по «минусовым» ответам – высокий уровень интолерантности (ИТ). Таких показателей в группе испытуемых нет.

от -45 до 0 баллов по «минусовым» ответам – невысокий уровень интолерантности. По результатам опроса – 15 учащихся из 19 соответствуют данному параметру (79%). Разброс показателей от -1 до -19.

от 0 до 45 баллов по «плюсовым» ответам – невысокий уровень толерантности. Четверо учащихся набрали баллы в этом диапазоне (21%). Разброс значений минимальный – от 2 до 8 баллов.

от 45 до 90 баллов по «плюсовым» ответам – высокий уровень толерантности (Т). По данным опроса таких показателей нет.

2. Область значений полученных показателей выделена на графике. (см. рис. 2).

Визуально можно определить, что уровень толерантности средний. Нет преимущественных отклонений ни в сторону толерантности, ни в сторону интолерантности. Исходя из особенностей данной категории обучающихся, поведение в критической си-

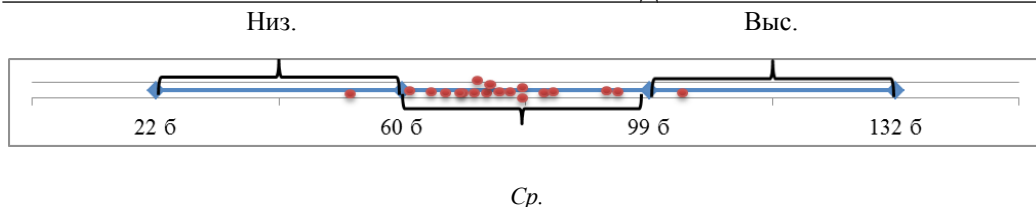


Рис. 1. Области показателей толерантности

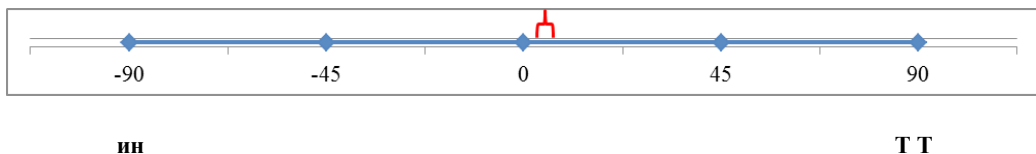


Рис. 2. Области значений показателей толерантности

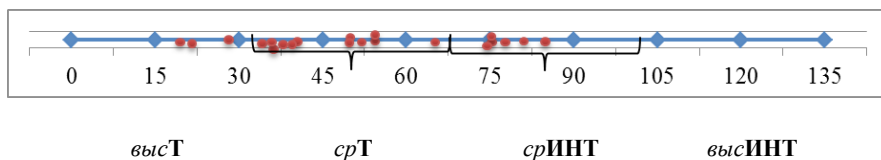


Рис. 3. Области показателей толерантности

туации будет носить ситуативный характер.

«Ярко выраженной особенностью высшей нервной деятельности данной категории детей является нарушение взаимодействия первой и второй сигнальных систем. Это нарушение связано с недоразвитием второй сигнальной системы. Умственно отсталые дети в большей мере руководствуются наглядными восприятиями, чем словесной инструкцией, и последняя недостаточно помогает им ориентироваться в новой сложной обстановке опыта» [6, с. 43]. Именно поэтому реакция на теоретически представленный вопрос может значительно отличаться от поведенческой реакции умственно отсталого подростка в конкретной ситуации.

При анализе результатов следует учитывать не только фактически полученные данные опросника, но и сведения из наблюдений за выполнением теста. Учащиеся не сразу понимали смысл вопроса, не могли припомнить подобных жизненных ситуаций, в связи с этим высока вероятность недостоверности полученных данных, т. е. ответа наугад. Кроме того, подростки могли отвечать на вопросы, опираясь не на собственный опыт, а на знания, полученные в процессе обучения. На практике же слабость

мыслительных процессов, скорее всего, не позволит воспитаннику быстро освоиться в новой ситуации.

Методика диагностики общей коммуникативной толерантности В. В. Бойко также позволяет диагностировать толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения. Уровень *ситуативной* толерантности определяется отношением человека к конкретному партнеру по общению, *типологической* – отношением к собирательному типу или группе людей. *Профессиональная коммуникативная* толерантность проявляется в рабочей обстановке, во взаимодействии с теми людьми, с которыми приходится иметь дело по роду деятельности. *Общая коммуникативная толерантность* обусловлена жизненным опытом, свойствами характера, нравственными принципами и в значительной мере предопределяет другие формы коммуникативной толерантности [5, с. 60].

Пункты опросника в соответствии с направленностью сгруппированы в 9 шкал. Объединив индивидуальные показатели по всем девяти шкалам, мы вынесли их средние значения на числовую прямую. (см. рис. 3). Наивысший показатель толерантности стремится к 0, крайним инто-

Обобщённые результаты диагностики

Показатель	чел.	%
Высокий уровень толерантности (высТ)	3	14
Средний уровень толерантности (срТ)	12	57
Средний уровень интолерантности (срИТ)	6	29
Высокий уровень интолерантности (высИТ)	0	0

лерантным установкам соответствует **135** баллов. Также как и на предыдущих графиках показания, в основном, попали в зону толерантности (условно выделим её от 0 до 67,5). Можно выделить зону показателей среднего уровня толерантности (от 33. 75 до 67,5) и среднего уровня интолерантности (от 67,5 до 101. 25). (Таблица 1)

Итак, для исследования уровня толерантности у умственно отсталых школьников в возрасте 15-17 лет были использованы три диагностические методики, в результате исследования получен следующий результат.

Уровень толерантности средний. Анализ результатов показывает, что для респондентов характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность. Данная группа обучающихся не имеет твёрдых как негативных, так и позитивных убеждений по отношению к представителям других наций, выходцам из других мест, представителям иных культур, к иным взглядам, к отступлениям от общепринятых норм, правил и стереотипов, к сложности и неопределённости окружающего мира по причине отсутствия личного опыта и слабости функций анализа и синтеза. Исходя из особенностей данной категории обучающихся,

поведение носит ситуативный характер.

Чтобы убедиться в достоверности полученных результатов, необходимо рассмотреть саму возможность измерения уровня толерантности у школьников со сниженным интеллектом.

В основе толерантного отношения, по мнению Е. Ю. Клепцовой, лежат волевые качества личности такие, как выдержка, самообладание и самоконтроль. Выдержка особенно ярко проявляется при переходе от решения к действию, если немедленная реализация плана нецелесообразна, и необходимо затормозить спонтанное желание. Когда необходимо усилить ведущий мотив, заставить себя все-таки исполнить принятое решение вопреки отвлекающим побуждениям или замаскировать внешние проявления внутреннего напряжения, на помощь выдержанности приходит самообладание, являющееся также волевым качеством личности. Выдержка и самообладание могут сочетаться с самоконтролем, который предполагает наличие устойчивых волевых качеств. Уровень сформированности этих качеств зависит от степени волевой тренированности личности, и как психологический механизм дает возможность снизить порог чувствительности к неблагоприятным факторам. «Затем терпение как психическое

Таблица 2

Ключевые качества личности

Толерантная личность	Умственно отсталый подросток
Выдержка	Нестабильность
Самообладание	Ситуативное поведение
Самоконтроль	Снижение самоконтроля
Воля	Внушаемость, ведомость
Терпеливость	Нетерпение
Эмоциональная устойчивость	Эмоциональная нестабильность
Эмпатия	Разный уровень эмпатии, включая крайние проявления
Уверенность в себе	Неуверенность
Ответственность	Уход от ответственности
Конструктивный подход	Страх новой ситуации

вление закрепляется и перерастает в терпеливость, выступающую уже как личностное свойство. Обязательным компонентом терпеливости является эмоциональная устойчивость, а значит, она станет и компонентом толерантности» [4, с. 33].

Теперь следует задать вопрос, в какой мере эти качества характерны для умственно отсталого школьника? (табл. 2).

Практические наблюдения за поведением учащихся коррекционной школы свидетельствуют о том, что выдержка, самообладание в малой степени свойственны воспитанникам. «Слабость интеллектуальной регуляции чувств обнаруживается в том, что дети ничем не корригируют своих чувств сообразно ситуации» [6, с. 168].

Рассматривая оставшиеся характеристики: уверенность в себе, ответственность, конструктивный подход, мы также обнаружим несостоятельность данной категории обучающихся по этим показателям. Л. С. Выготский писал, что «именно в дефекте овладения собственным поведением лежит главный источник всего недоразвития умственно отсталого ребенка».

Перед исследованием встаёт вопрос, каким образом учащиеся с лёгкой степенью умственной отсталости показывают достаточный уровень толерантности, не имея личностных к тому предпосылок. Ответ надо искать в области деятельности, а именно, в поведении подростков в конкретной, практически возникшей обстановке. Усвоенные школьниками речевые эталоны и понятия, в некоторой степени регулирующие их деятельность, могут оказаться бесполезными в конкретной сложившейся бытовой ситуации. Именно реальная задача может оказаться невыполнимой по причине неумения контролировать своё эмоциональное состояние, непосредственные импульсы и желания, слабость ориентировочного рефлекса. Поэтому приведённые выше данные диагностики всё же следует считать не показателями толерантного сознания, а признаками терпимого отношения к окружающему в совокупности с хорошей обученностью.

Вопросник для измерения толерантности (В. С. Магун, М. С. Жамкочьян, М. М. Магура) был разработан, чтобы оценить эффективность влияния тренинга толерантности взгляды и оценки старшеклассников. Анкетирование проводилось дважды: до и после спе-

циальных занятий. Авторы вопросника обнаружили значительные изменения в уровне толерантного сознания нормально развивающихся старшеклассников после проведения тренинга, ими был сделан вывод о том, что толерантное сознание формируется в специально созданных педагогических условиях.

Сознание умственно отсталого школьника также поддаётся педагогическому воздействию, хотя и отличается своеобразием. Не подлежит сомнению, что обогащение социального опыта происходит в конкретных межличностных взаимодействиях. В отличие от здорового сверстника ребёнок с интеллектуальной недостаточностью усваивает не способы действий с возможностью их переноса в новые условия, а накапливает конкретные ситуативные штампы и актуализирует их в подобных ситуациях.

Для того чтобы у учащихся с умственной отсталостью формировались именно толерантные качества необходимо перевести этот компонент из вербального в деятельностный. В получении устойчивого результата следует применять метод системной организации занятий, внутри которой необходимо инициировать практическую деятельность воспитанников, давать им возможность проявлять себя в любом качестве, закреплять толерантный вариант поведения, помогать осознавать свой выбор и подтверждать его совместной нравственной оценкой.

Библиографический список

1. Агавелян О. К., Иванова М. В., Особенности распознавания эмоциональных контекстов по голосу подростками с проблемами в развитии // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 02. – С. 449-452.
2. Асмолов А. Г., Солдатова Г. У., О смыслах понятия «толерантность» // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – Москва: МГУ. – 2001. – С. 8–18.
3. Вопросник для измерения толерантности // Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности. – Москва: МГУ им. М. В. Ломоносова. – 2003. – 112с.
4. Клепцова Е. Ю. . Психология и педагогика толерантности. Пособие для ВУЗов. Москва: Академический проект. – 2004. – 175 с.
5. Психодиагностика толерантности личности. – Москва: Смысл. – 2008. – 172 с.
6. Рубинштейн С. Я. . Психология умственно отсталого школьника. – Москва: Просвещение. – 1986. – 192 с.

УДК 502:71:159. 937

Шемелина Ольга Сергеевна

Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета, olga-shem@yandex.ru, Новосибирск

Ванина Ольга Евгеньевна

Старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета, vanola@ngs.ru, Новосибирск

ОБРАЗ ГОРОДА НОВОСИБИРСКА В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ¹

Аннотация. В рамках средового подхода рассмотрена категория города. Особое внимание уделено изучению образа Новосибирска в представлении студентов различных специальностей. Обнаружены основные характеристики образа Новосибирска, а также параметры, по которым Новосибирск существенно отличается от образа города, в котором респонденты предпочли бы жить («города-мечты»). Предложены рекомендации по улучшению визуальной среды города с учетом психологических особенностей и потребностей горожан.

Ключевые слова: психология среды, образ города, образование, архитектура, городское пространство.

Shemelina Olga Sergeevna

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy at the Novosibirsk State Technical University, olga-shem@yandex.ru, Novosibirsk

Vanina Olga Evgeievna

Senior Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy at the Novosibirsk State Technical University, vanola@ngs.ru, Novosibirsk

THE IMAGE OF THE CITY OF NOVOSIBIRSK IN THE PRESENTATION OF STUDENTS

Abstract. Within the environmental approach the category of the city is considered. Particular attention is paid to the image of Novosibirsk in the representation of students of various specialties. The basic characteristics of the image of Novosibirsk, as well as parameters for which Novosibirsk essentially differs from the image of the city in which respondents would prefer to live ("city-dreams") are found out. Recommendations to improve the visual environment of city in the light of psychological features and needs of citizens are offered.

Key words: environmental psychology, image of the city, education, architecture, urban area.

Городская среда является не только архитектурным феноменом, но представляет собой социокультурное образование. Благодаря разнообразию функций, выполняемых городом, городская среда становится объектом междисциплинарных исследований таких областей знания как урбанистика, архитектура, социальная психология, эко-

логия, экономика, социология, эстетика, культурология, философская антропология. В одних работах рассматривается вопрос эстетической организации городской среды (К. Линч, М. Г. Бархин, О. А. Швидковский), другие исследования посвящены взаимоотношению искусственной среды, каковой в основном и является современная городская

¹ Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 08-06-65601 а/Т

среда, и природной, естественной среды (В. Л. Глазычев, В. А. Ясвин) [7]. В рамках средовой психологии рассматривается вопрос взаимодействия и взаимовлияния городской среды и человека (Х. Э. Штейнбах, В. И. Еленский, Л. В. Смолова). Все чаще в работах философов, психологов, социологов и архитекторов, звучит мысль о том, что город – не просто совокупность архитектурных строений, но это система взаимосвязанных элементов, важным из которых является человек с его физическими, психическими, эстетическими, культурными, экономическими потребностями, разнообразными настроениями, состояниями. Важно, чтобы все элементы системы находились в состоянии гармоничного взаимодействия, для чего необходимо, чтобы архитектурные сооружения, являясь изначально воплощением творческих устремлений архитекторов, были приняты, понятны, удобны жителям города; в противном случае человек может либо испытывать дискомфорт, либо начать изменять или разрушать среду по своему усмотрению, что, в свою очередь, будет оказывать влияние на других людей и на городское пространство.

К настоящему времени накоплен обширный материал по вопросам восприятия окружающей среды. Преобладающее число исследований, однако, представлено в рамках архитектуры [4]. Важно изучать городскую среду и её восприятие не только с научно-теоретической точки зрения, но и глазами обычного горожанина, потребителя, так как в конечном итоге именно к нему сводятся все «усилия» проектирования городского развития [4, с. 263].

В работах по исследованию восприятия городской среды выделяют понятия облика и образа города. Облик города является совокупностью наиболее общих и значимых особенностей города. Образ города может быть понят как относительно устойчивая и воспроизводящаяся в массовом и/или индивидуальном сознании совокупность эмоциональных и рациональных представлений о городе, складывающаяся на основе индивидуального опыта. Это совокупность характеристик города, отраженных в сознании людей [2, с. 10]. Таким образом, облик материален, существует в реальной действительности и первичен, а образ формируется

в сознании субъекта и зависит от облика, является вторичным [6].

В нашей работе изучается образ города в представлении студентов различных специальностей, в том числе студентов-архитекторов. Исследование этого образа и сравнение его с образом города, в котором испытуемые хотели бы жить («город-мечта»), необходимо для того, чтобы спрогнозировать, какие изменения возможны в облике города Новосибирска в ближайшем будущем, так как именно нынешние студенты архитектурных, социальных, инженерных, экономических и других специальностей будут принимать решения и действия по преобразованию города в будущем.

В связи с этим мы видим важную педагогическую задачу – разработку курсов для студентов различных специальностей по психологии городской среды, направленных на изучение психологического восприятия городской среды и отдельных её факторов различными категориями горожан, а также обучение студентов методам исследования городского пространства и отношения к нему со стороны жителей для дальнейшего преобразования городской среды с учетом эстетических, социальных, экономических, психологических потребностей и особенностей горожан.

Наше исследование выполнено в рамках относительно нового направления в психологической науке, а именно в рамках психологии среды, являющейся междисциплинарной областью знаний и возникшей на стыке таких наук как архитектура, психология, социология, эстетика, культурология, экология. Вопросы восприятия и воздействия визуальной среды на человека стали привлекать внимание архитекторов и психологов, начиная со второй половины прошлого века. Среди множества исследований особо выделяется работа К. Линча «Образ города», в которой автор предложил подход к изучению восприятия урбанистической среды жителями городов. Среди зарубежных специалистов известны также Д. Джейкобс, Д. Кантер, Т. Ли, Г. Мур. В последней четверти 20-века и в 21 веке вопросы восприятия и воздействия среды на человека активно обсуждаются в работах отечественных специалистов – С. А. Хасиевой, В. П. Глазычева, С. Э. Габидулиной, С. А. Сте-

пановой, А. В. Степанова, Х. Э. Штейнбах и В. И. Еленского и других.

Работы, выполненные с привлечением методов психологического исследования, позволяют выявить закономерности восприятия городской среды, особенности влияния факторов среды на человека и разработать рекомендации по проектированию пространства с учетом не только бытовых, экономических, социальных, но и психологических потребностей человека.

Однако можно утверждать, что и в настоящее время отечественных работ по исследованию городской среды, выполненных с привлечением научных методов, чрезвычайно мало, а наработок, полученных в середине и в конце 20-го века недостаточно для оценки влияния современной городской среды на человека.

Город представляет собой сочетание старой архитектуры и новых строительных решений, объектов ушедших эпох и современности, смешение строительных стандартов и стилей. Современная городская среда характеризуется активным развитием, изменчивостью, непостоянством: появляются новые дома, наружная реклама становится неотъемлемым элементом городской среды, увеличивается число граффити, уничтожаются дома старой застройки, изменяется привычная панорама города, то есть изменяется весь облик города. Эти изменения, часто агрессивного, навязчивого характера, не всегда воспринимаются горожанами положительно, что может приводить к чувству неопределенности, отчуждения, обесценивания среды, и даже к желанию разрушить непринимаемую среду, что выражается в актах вандализма к созданному искусственному пространству.

К сожалению, при проектировании городской среды зачастую решающую роль играют экономические факторы, а психологические особенности восприятия человеком городской среды и отдельных её объектов остаются неучтёнными. Именно поэтому при проектировании и создании городской среды необходимы усилия не только архитекторов и градостроителей, но и других специалистов – экономистов, экологов, социологов, педагогов, психологов.

Целью данного исследования является изучение психологического восприятия

современной городской среды человеком. Предмет исследования – восприятие городской среды студентами различных специальностей, а именно специалистами в области архитектуры и специалистами в области психологии. Здесь стоит отметить, что в предыдущих исследованиях (2003-2009гг.) нами было установлено, что студенты-психологи в вопросе восприятия города не отличаются от других профессиональных групп (студентов экономических и инженерных специальностей), таким образом, мнение студентов-психологов относительно городской среды можно рассматривать как мнение типичного горожанина.

Задачи исследования: рассмотрение восприятия городской среды в зависимости от особенностей и профессиональной направленности личности; разработка и апробация методик для исследования городской среды; сопоставление образа современного Новосибирска с образом «города-мечты»; моделирование образа оптимальной для большинства горожан современной городской среды.

В качестве респондентов в исследовании принимали участие студенты-психологи (50 человек) Новосибирского государственного технического университета (НГТУ) и студенты-архитекторы (70 человек) Новосибирской архитектурно-художественной академии (НГАХА), а также профессиональные архитекторы (12 человек).

Методы нашего исследования включали анкетирование, контент-анализ ответов на вопросы и психологическое тестирование. В исследовании были использованы 4 методики, из них 3 – авторские:

1. Авторская анкета «Город», позволяющая получить характеристики, с помощью которых респонденты описывают современный Новосибирск; определить эмоции и чувства, наиболее ярко проявляющиеся при восприятии города, узнать отношение респондентов к изменениям, произошедшим с обликом Новосибирска за последнее время, к количеству жителей на улицах города. Также с помощью данной методики обнаруживаются наиболее необходимые преобразования городской среды и те проблемы городского пространства, которые горожане считают важными.

2. Авторская методика, аналогичная тесту ТАТ (тест тематической апперцепции),

для изучения эмоциональных и поведенческих реакций на различные городские пространства. Суть методики заключалась в том, что испытуемым предъявлялись фотографии с видами города Новосибирска и предлагалось ответить на ряд составленных нами проективных (например, «Какие люди могли бы жить и работать в этом здании?» или «Что может происходить вблизи этого здания?») и открытых вопросов (например, «Какие эмоции вызывает у вас вид данного пространства?» или «Какие желания вызывает у Вас вид данного пространства?»). Данные по этой методике обрабатываются с помощью контент-анализа.

3. Архитектурный семантический дифференциал, разработанный исследователями городской среды из Санкт-Петербурга Х. Э. Штейнбах и В. И. Еленским [10] на основе семантического дифференциала, созданного Ч. Осгудом в 1952 г. для оценки эмоциональных реакций на эстетические объекты. Архитектурный семантический дифференциал (СД) является главным методом оценки восприятия городской среды. В настоящее время семантический дифференциал широко используется в экологической психологии, психологии рекламы и экспериментальной эстетике для исследования эмоционального отношения к объектам.

4. Авторский СД «Город», разработанных на основе анализа данных, полученных в ходе наших исследований в 2005-2007 годах. СД «Город» содержит 28 полярных шкал и позволяет получить более чёткий образ города.

В начале исследования испытуемым предлагается заполнить анкету «Город». Далее с помощью СД респонденты оценивали город Новосибирск в целом, а также город, в котором они предпочли бы жить («город-мечту»). Затем испытуемые получали 7-10 фотографий с изображениями различных пространств города Новосибирска и отвечали на вопросы методики для изучения эмоциональных и поведенческих реакций на различные городские пространства. Затем эти же городские пространства оценивались испытуемыми с помощью СД. Всего в качестве стимульного материала к методике использовались 40 фотографий различных пространств Новосибирска, отобранных нами с помощью метода экспертных оценок. Городские пространства, предъявляемые ис-

пытуемым, относились к 8 категориям: культурно-просветительские объекты; образовательные объекты; жилые типовые здания; современные жилые здания; строящиеся объекты, в том числе недостроенные; современные нежилые здания; промышленные объекты; сочетание объектов разного стиля.

Для математической обработки данных применялись коэффициент ранговой корреляции R_s Спирмена и U -критерий Манна-Уитни.

Нами обнаружено, что Новосибирск в восприятии студентов представляется большим, грязным, но при этом красивым. Значимыми характеристиками также являются шумный, развивающийся, многолюдный и молодой. Как мы видим, многие из характеристик совпадают с образом мегаполиса. Жители города отмечают быстрый характер изменений визуального пространства. Среди позитивных изменений выделяют увеличение числа домов и зеленых насаждений, а также улучшение освещения. Большинство людей указывает, что озеленение и наведение чистоты – необходимые преобразования для города Новосибирска. Наиболее негативными изменениями являются, по мнению респондентов, увеличение числа граффити, рекламных щитов, смена функций объектов, появление пристроек к зданиям, непродуманная точечная застройка. Важно, что и уменьшение старой застройки воспринимается негативно. Оценка городской среды как «старой» приближает образ города к образу «города-мечты»; студенты хотят жить в городе, который имеет свою историю, в котором гармонично сочетается старое и новое, а объекты городской среды сомасштабны человеку.

При сравнении образа Новосибирска и образа «города-мечты» в восприятии студентов обнаружены достоверные различия: Новосибирск оценивается менее чистым, добрым, приятным и красивым по сравнению с образом города, в котором студенты предпочли бы жить ($p < 0.05$). По остальным шкалам образ Новосибирска не отличается существенно от образа «города-мечты». Математическая обработка данных не выявила также корреляционной связи между оценкой Новосибирска и оценкой «города-мечты», что говорит о том, что данные образы не совпадают, хоть и не являются противополо-

ложными. Стоит отметить, что в восприятии профессиональных архитекторов данные образы являются противоположными ($r = -0.52$; $p < 0.05$); и по большому количеству шкал обнаружены существенные различия между этими образами, а именно Новосибирск отличается от «города-мечты» по параметрам: чистый, добрый, приятный, властный, возбуждающий, красивый, прочный.

При сравнении профилей оценок Новосибирска профессиональными архитекторами, студентами-архитекторами и студентами-психологами установлено, что профили имеют сходную структуру, однако видны различия по таким качествам как: приятный, властный, красивый, монотонный, добрый, прочный. Обращает на себя внимание тот факт, что по ряду шкал (приятный, сильный, быстрый, чистый, прочный, энергичный), оценка студентов-архитекторов совпадает с оценкой профессиональных архитекторов. По другим параметрам (властный, красивый) оценка студентов-психологов ближе к оценке профессиональных архитекторов, нежели оценка студентов-архитекторов. Лишь по одному качеству – массивный/миниатюрный – наблюдается полное совпадение между группами респондентов.

При сравнении оценок «города-мечты» заметно большее совпадение оценок групп респондентов. Практически не наблюдается различий между профессиональными архитекторами, студентами-архитекторами и студентами-психологами в восприятии образа «города-мечты». Лишь по двум шкалам (властный/мягкий, возбуждающий/релаксирующий) установлены различия в оценивании, что мы склонны объяснять возрастными особенностями выборок. Основными параметрами в образе «города-мечты» являются: приятный, мягкий, релаксирующий, красивый, сильный, чистый, добрый, прочный, энергичный.

Обратимся теперь к содержанию образов города Новосибирска и «города-мечты» для групп студентов-архитекторов и студентов-психологов. Из 40 изображений городских пространств, являвшихся стимульным материалом, с помощью корреляционного анализа были выделены пространства, соответствующие образу Новосибирска и образу «города-мечты», а также не соответствующие этим образам.

В представлении психологов лишь ветхое, малоэтажное, неухоженные дома не соответствуют образу Новосибирска, в то время как гораздо больше объектов не соответствуют образу Новосибирска в восприятии архитекторов, причем в эту категорию попадают объекты культурные, исторические и соразмерные человеку, окруженные зеленью. Таким образом, город Новосибирск представляется более разнообразным в стилистическом плане у студентов-психологов, нежели у студентов-архитекторов.

В категорию соответствующих Новосибирску в восприятии психологов попали промышленные здания, современные торговые центры, жилые многоэтажные здания, культурные объекты, а также жилые здания малой этажности. Студенты-архитекторы же видят город менее разнообразным, выделяя в нем лишь промышленные здания, современные торговые центры и жилые многоэтажные здания.

Проведя анализ образа «города-мечты» у студентов-психологов, мы обнаружили, что его составляют соразмерные человеку, ухоженные объекты, как современные, так и построенные в первой половине или середине 20 века. У студентов-архитекторов гораздо меньше объектов городской среды соответствуют образу «города-мечты», заметно предпочтение наличия «стиля» у объектов городской среды, соответствующих этому образу. Несоответствующими образу «города-мечты» у психологов являются лишь неухоженные, грязные объекты городского пространства, в то время как у архитекторов намного больше объектов не вписываются в образ «города-мечты», таким образом, мы наблюдаем более критичное отношение у данной группы респондентов к образу города, в котором они предпочли бы жить.

На основании анализа данных анкеты нами сделаны выводы о том, что городское пространство Новосибирска воспринимается студентами как быстро изменяющееся, причем присутствуют как позитивные изменения, так и негативные.

Обнаружены характеристики «города-мечты», соответствующие характеристикам родного дома (красивый, чистый, ухоженный, светлый, добрый, теплый, уютный), что лишний раз показывает важность соответствия городского пространства базовым

психологическим потребностям человека в безопасности, причастности. Совпадение образа «города-мечты» для всех групп респондентов, говорит о том, что возможно сформировать такую городскую среду, которая была бы оптимальной для гармоничного развития и взаимодействия жителей города и в то же время являлась бы реализацией творческих планов архитекторов. Важно, чтобы архитекторы при проектировании городской среды стремились не только к самовыражению и преследованию экономических интересов, но и к созданию городского пространства с учетом особенностей психологического восприятия города его жителями.

Изучив восприятие города Новосибирска и «города-мечты» студентами различных специальностей, мы видим различия в восприятии города: проявляется более критичное и избирательное отношение к городскому пространству со стороны студентов-архитекторов. С одной стороны, восприятие специалиста в какой-либо области знаний всегда более дифференцировано и может внушать больше доверия, но, с другой стороны, история градостроительства знает немало примеров, когда архитекторы публично признавали свои ошибки после того, как было обнаружено негативное психологическое влияние некоторых городских строений на эмоциональное состояние горожан. В связи с этим нам представляется необходимым ввести в программу обучения архитекторов курс по психологии городской среды, а также проводить открытые обсуждения с участием специалистов из различных областей по вопросам проектирования и застройки города. Автору данной статьи близка мысль Д. О. Швидковского о том, что в области создания эстетической среды для человека нужно сотрудничество специалистов различных областей, таких как наука о человеке, точные, естественные и технические науки, пространственное искусство, архитектура [9, с. 281].

Далее приводятся рекомендации по изменению городского пространства, сформулированные на основе данных нашего исследования, которые позволят снизить влияние стрессовых факторов городской среды (информационная перегруженность, невозможность уединения, быстрая изменчивость) на человека:

1) Озеленить городское пространство (данное пожелание встречается более чем в половине анкет испытуемых).

2) Навести чистоту не только в центральной части города, но и в периферийных районах (Здесь отметим, что при обработке данных с помощью контент-анализа была установлена связь между степенью загрязнения городского пространства и восприятием места как враждебного, криминального, из которого быстрее хочется уйти или убежать. Таким образом, чистота на эмоциональном уровне воспринимается жителями как безопасность, что является базовой потребностью человека).

3) При проектировании городской среды учесть пожелание горожан видеть город «мягким» и «релаксирующим». (Повидимому, эта потребность у испытуемых возникает в связи с высоким темпом жизни в городе. Это связано с информационно насыщенной средой, а также с большими расстояниями, которые ежедневно приходится преодолевать современному человеку. В связи с этим большое количество рекламы и граффити на улицах города, а также смена функций объектов городской среды являются дополнительными стрессовыми факторами для горожан).

Библиографический список

1. *Габидулина С. Э.* Психосемантика городской среды (объективные и субъективные факторы отношения горожан к элементам городского ландшафта): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: 1991. – 22 с.
2. *Маслова А. Н.* Социологический анализ образа г. Нижнего Новгорода: магистерская диссертация. – Нижний Новгород: Нижегородский гос. университет им. Н. И. Лобачевского, – 2006. – 65. с
3. *Романова Л. С.* Современная застройка в исторических центрах городов. Исследования. Проблемы. Перспективы. // Вестник ТГАСУ – 2009. – Т. 23, № 2. – С. 65–76.
4. *Смолова Л. В.* Введение в психологию взаимодействия с окружающей средой. – СПб.: Речь, – 2008. – 384 с.
5. *Степанов А. В., Иванова Г. И., Нечаев Н. Н.* Архитектура и психология: учеб. пособие для вузов. – М.: Стройиздат, – 1993. – 295 с.
6. *Степанова С. А.* Динамика визуального образа города (на примере города Хабаровска): автореф. дис. ... канд. архитектуры. – М.: МАР-ХИ, – 2006.
7. *Трушина Л. Е.* Образ города и городской

среды: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – СПб.: СПбГУГИ, 2000.

8. *Хасиева С. А.* Архитектура городской среды: учеб. для вузов. – М.: Стройиздат, – 2001. – 200 с.

9. *Швидковский Д. О.* Художественное воспитание и формирование эстетических качеств городской среды // Непрерывное архитектурно-

строительное образование как фактор обеспечения качества среды жизнедеятельности: труды общего собрания РААСН 2005 г. – Воронеж, ВГА-СУ, – 2005. – С. 280 – 281.

10. *Штейнбах Х. Э. Еленский В. И.* Психология жизненного пространства. – СПб: Речь, – 2004. – 239 с.

Вострикова Наталья Михайловна

Кандидат технических наук, доцент кафедры химии Института Фундаментальной подготовки Сибирского федерального университета, vnatali59@mail.ru, Красноярск

ПОНЯТИЕ «МЫШЛЕНИЕ» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. Вопросы толкования понятия мышления волнует исследователей несколько столетий. К настоящему времени в философской, психолого-педагогической литературе наблюдается разнообразие определений мышления, отражающих видовые признаки мышления и разные стороны процесса мышления. Современное понимание мышления базируется на деятельностном подходе. Выделены основные аспекты, компоненты, существенные и видовые признаки, основные структурные элементы, виды, формы мышления, позволяющие понимать мышление через познавательную деятельность.

Ключевые слова: мышление, познавательная деятельность, решение проблем, продуктивность, рефлексия.

Vostrikova Natalia Mihailovna

Candidate of Technical sciences, Assoc. Prof. of Dept. of Chemistry at the Institute of Basic Training, of Siberian Federal University, vnatali59@mail.ru, Krasnoyarsk

CONCEPT OF "THINKING" IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE

Abstract. The issues of interpreting the thinking concept have been arousing interest of researchers for several centuries. Modern philosophical, psychological and pedagogical literature sources contain a variety of definitions of thinking that reflect the specific features of thinking, as well as many aspects of the process. The modern concept of thinking is based on the activity approach. The main aspects, components, essential and generic features, main structural elements, as well as types and forms of thinking have been marked out that provide for understanding the thinking process via cognitive activity.

Keywords: thinking, cognitive activity, the decision of problems, efficiency, reflection.

На настоящем этапе развития общества, когда глобальные изменения (экономические, технологические, социальные) преобразовали все стороны жизни общества и, главное, как отмечает д-р психол. наук, профессор Д. И. Фельдштейн, обусловили качественные изменения самого человека – его восприятия, сознания, мышления. Для развития инновационной экономики страны обществу нужны специалисты с высоким интеллектуальным уровнем, владеющие культурой мышления, знающие его общие законы, способные в письменной и устной речи правильно (логично) оформить его результаты. Однако, традиционная система образования исчерпала себя, так как еще не выработала новые пути, способы, средства формирования молодого поколения. Развитие мышления студентов в

образовательном процессе вуза в настоящее время все больше привлекает внимания педагогов, так как многими исследователями отмечено снижение уровня интеллектуального развития студентов, восприятия ими лишь единиц знаний, не включающих их в систему понятий и представлений [10].

Социально-экономические условия, образовательная практика детерминирует необходимость развития у студентов «нового» (Д.И. Фельдштейн) «инновационного» (В.П. Андронов, П.П. Лузан, В.С. Бочко) мышления, отвечающим вызовам времени. Для его формирования в образовательном процессе необходимо рассмотреть сущность, структуру, формы, этапы, функции мышления на основе анализа психолого-педагогической литературы.

Мышление является предметом изучения ряда наук: философии, логики, психологии, педагогики и поэтому имеет множество определений в зависимости от точек зрения наук, изучающих данный процесс.

В философской литературе термин «мышление» используется в очень широком значении: как синоним познания вообще, иногда как синоним понятия «сознание» [1, с.11]. Так, в определениях И. Т. Фролова, А. Г. Спиркина, С. С. Аверенцева мышление определяется как *высшая познавательная способность, как активный процесс целенаправленного, обобщенного и опосредованного отражения в сознании человека объективной реальности в утверждениях, понятиях, суждениях, путем творческого создания новых идей и прогнозирования событий, составляющая высшую ступень познания* [7, с. 310].

В определениях мышления, приведенных в философских словарях под редакцией С. И. Ожегова, И. Т. Фролова указывается, что мышление связано с *решением тех или иных задач*. В общем, философское понимание мышления базируется на диалектическом характере познания как *активного процесса отражения внешнего мира в сознании, при активной роли субъекта* как социально-го существа в этом процессе.

Мышление является одной из основных категорий психологии. Сложность феномена мышления, его многоаспектность раскрывается в многообразных определениях данного понятия, открывающих различные его аспекты, тем самым, дополняющих друг друга. В большинстве определений мышление рассматривается психологами (В. В. Богословский, А. А. Крылов, Б.Г.Мещеряков, В. П. Зинченко, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, А. А. Крылов и др.) как *психический процесс*, осуществляемый в результате мыслительной деятельности человека, как *«высшая форма психического отражения»* (Е. И. Бондарчук, Л.И. Бондарчук, 2002), как *«форма внутренней деятельности»* (Г. Г. Гранатов, 2000). При этом отмечается, что процесс мышления – это *«сложный системный процесс»* (В. В. Селиванов), социально обусловленный, неразрывно связанный с речью (А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, А. А. Крылов), направлен на установление связей и отношений между познаваемы-

ми предметами и явлениями, на *поиск открытия нового знания*, что и представляет опосредствованное и обобщенное отражение действительности. В основе этого мыслительного процесса субъект анализирует (синтезирует, обобщает и т.д.) данные (образы), полученные «низшими» познавательными процессами» [8, с.30].

С точки зрения педагогики для нас важна, отмеченная психологами, *познавательная сторона* мышления, которая заключается в активной переработке имеющейся и вновь полученной информации, осуществляемой в процессе решения проблем, открытия нового знания [6, с.81]. В этом аспекте, мышление рассматривается как система *взаимосвязанных друг с другом действий* (операций), которые выполняются человеком в процессе его мыслительной деятельности. Поэтому одним из педагогических аспектов развития мышления является формирование умений работы с информацией, её осмысление, преобразования, тем самым формирование общеучебных умений, способов деятельности.

В целом, в отечественной и зарубежной психологии с позиции деятельностного подхода мышление рассматривается как *«процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным, опосредованным отражением предметов и явлений действительности в их существенных связях и отношениях»*, в основе которого находится *комплекс когнитивных, метакогнитивных умений навыков и установок* (А.Л. Радугина, А.А.Крылов, З.И. Калмыкова, С.Л. Рубинштейн, М.А. Холодная, Д. Джонсон, Д. Халперн, Р. Пол, Д. Клустер и др.) [1, с. 16; 6, с. 89].

Обобщенный характер мышления проявляется в отражении общих и существенных свойств, предметов и явлений, которые и не воспринимаются непосредственно, а также отношений и закономерных связей между ними в различных формах - понятиях, категориях, суждениях, умозаключениях, гипотезах, законах, теориях. В них обобщается и закрепляется познавательный, общественно-исторический опыт человечества с помощью средств мышления (действия, образ, логика), что делает мышление *опосредованным* [5, с. 62]. Поскольку мыслить, означает анализировать понятия (раскрывать их по содержанию и объему), синтезировать по-

нения (формулировать умозаключения), органически соединять формальную логику и теорию познания, то в педагогическом плане ценным является формирование указанных умений. Формированию системных знаний у обучающихся способствует теория и технология Способа диалектического обучения (В. Л. Зорина), который основан на взаимосвязи понятия и словесного образа в содержании преподаваемой дисциплины. Однако, данный способ не нашел широкого применения в учебном процессе школы и вуза.

С позиции развития личности обучающегося, ценным является *личностный план и процессуальный аспект мышления*, выделенные С. Л. Рубинштейном, А. В. Брушлинским. Мышление, появляется в связи с возникновением потребностей в познании, направленно на цели, которые имеют личностную значимость и проявляются в познавательной деятельности субъекта, образуя *личностный план*, что определяет необходимость в образовательном процессе формировать мотивацию к получению нового знания. *Процессуальный аспект* мышления психологи связывают с формированием внутри познавательной деятельности субъекта поиска и открытия существенно нового, порождающие интеллектуальные операции, психические процессы (анализа, синтеза и обобщения), посредством которых человек решает мыслительные задачи [1, 8].

А. М. Матюшкин выделяет в мышлении *рассудочный* аспект, который анализирует, сравнивает, оценивает, обобщает и делает заключения и *творческий*, который делает тоже самое, но предвидит и порождает новые идеи [7, с. 323]. Создание новых знаний, в качестве теоретической основы для разработки прикладных инноваций, как отмечает П. П. Лузан, составляет суть научного мышления, инновационного по своей сути. Развитие данного вида мышления основано на формировании системы научно-исследовательских знаний, ориентированных на подготовку выпускников вуза к научным исследованиям, к прикладным разработкам на их основе, что практически отсутствует в традиционной системе обучения в вузе [4]. Поэтому в вузах необходима модернизация программ обучения, которая бы включала при изучении естественнонаучных дисциплин освоение исследовательского метода.

Однако в условиях подготовки бакалавров научно-исследовательская работа студентов не запланирована. Поэтому одним из вариантов привлечения студентов к научно-исследовательской работе является организация междисциплинарных групп (МНУГ) студентов всех ступеней обучения и преподавателей кафедр естественнонаучной подготовки и спецдисциплин, работающих над одной проблемой. Такие группы уже созданы в Высшей школе экономики, в Сибирском федеральном университете. Так, в СФУ на базе кафедр химии и спецдисциплин (Литейное производство черных и цветных металлов и Металлургия цветных металлов) студенты первого курса совместно с преподавателями и студентами старших курсов работают по проблеме «Повышение качества отливок» и «Извлечения цветных металлов из вторсырья». Все это требует усиление роли межпредметных связей в процессе обучения в вузе, позволяющей применять знания и умения в конкретных ситуациях, при рассмотрении частных вопросов, как в учебной, так и профессиональной жизни и служит сильнейшим мотивационным фактором изучения естественнонаучных дисциплин.

Таким образом, опираясь на основные содержательные компоненты мышления субъекта познания, при решении задач будем выделять его *процессуальные компоненты*: 1) мыслительные *процессы* (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, анализ через синтез); 2) мыслительные *действия*, операции (например, математические операции: сложение – вычитание и др.); 3) *формы* мышления (понятие, суждение, умозаключение) и *эмоционально-личностные характеристики*, актуализирующиеся в ходе мышления (познавательная и неспецифическая мотивация, свойства, составляющие сознания, способности, система имеющихся *знаний и понятий*) [8, с. 30]. Совокупность проявления всех компонентов мышления в образовательном процессе педагоги связывают с включением студентов в процесс решения задач, проблемных ситуаций, которые являются личностно значимыми, профессионально направленными.

Мышление возникает в проблемной ситуации, при недостатке имеющихся знаний, способов действия. Возникшая проблема запускает процесс мышления, позволяет

ставить цели, а также контролировать, направлять и оценивать процесс мышления в целом. С точки зрения педагогики важно, что организовать процесс познавательной деятельности обучающегося возможно методами проблемного обучения. В частности, это разработка системы учебно-профессиональных задач, проблем, направленных на развитие профессиональных и личностных качеств студентов. Процесс решения этих задач предполагает применение разных видов учебной деятельности, в которых осуществима схема мыслительной деятельности: 1) постановка задачи и ограничения зоны поиска; 2) построение гипотезы и ее проверка; 3) рефлексия действий и результатов после проверки гипотезы (*осознание результатов и пути решения*) [5, с. 62]. Способ организации такой познавательной деятельности, включающий элементы исследования, становится и способом мышления студентов.

Ставя перед собой цель развития личности обучающегося в процессе обучения любой дисциплины педагоги ориентируются, в основном, на три вида мышления: наглядно-действенное, *наглядно-образное, словесно-логическое* [1, с. 9]. Первая часть названия фиксирует форму, в которой представлены условия задачи, а вторая часть фиксирует средство (способ) познания окружающего мира. При этом, необходимо иметь в виду, что по типу решаемой задачи выделяют *наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое мышление*, а по характеру решаемой задачи – *теоретическое и практическое*; по степени развернутости, осознанности и этапности – *аналитическое и интуитивное*; по действенности контроля (по степени критичности ума) – *критическое и некритическое мышление*; по степени новизны продукта, получаемого в процессе мыслительной деятельности – *репродуктивное и продуктивное (творческое)* [6, с. 21]. К сожалению, в психологической литературе отсутствует четкое название указанных видов мышления, что затрудняет использование психологической теории мышления в практической педагогической деятельности [3, с. 457]. Приведенный список видов мышления, как отмечают психологи, не является полным, между ними существуют сложные отношения, которые еще не выявлены и

проявляются в процессе мышления. В связи с этим, особую роль в развитии мышления играет целенаправленное развитие всех форм мышления в образовательном процессе. Поэтому перед преподавателем, осуществляемую предметную деятельность на любой стадии обучения стоит задача методического обеспечения дисциплины, ориентированное на все виды мышления. С этой целью необходима разработка специальных упражнений, заданий. Например, для формирования и развития критического мышления студентов, как важнейшего компонента профессиональной компетентности выпускника вуза важным становится развитие интеллектуальных умений и навыков. Так, формирование *умения аргументированно высказывать собственное мнение* по рассматриваемому вопросу, требует разработку заданий, включающих студента в оценочную деятельность: оценку объективности оценочных суждений, с позиции логики; поиск ошибок, недостатков, ценностных составляющих в изучаемом предмете, явлений. Кроме того, ученые отмечают важность сформированности умений самостоятельно работать с информацией, выявлять противоречия, проверять гипотезы, осуществлять поиск альтернативных способов решения проблем, а также рефлексивных умений, развитие которых практически не осуществлялось в традиционном обучении, которое ориентировано, главным образом на развитие репродуктивного мышления (работа по образцу).

Содержательные компоненты мышления, на разных уровнях мыслительной деятельности проявляют разные функции. Среди них психологи отмечают [3]: *процессуальный* (мыслительные процессы: анализ, синтез, обобщение); *операциональный* (действия, операции, формы); *смысловой* (динамика смыслов); *эмоциональный; интуитивный*.

На основе анализа определений «мышление», принимая выделенные аспекты, функции мышления, приведенные учеными в философской, психолого-педагогической литературе, с точки зрения педагогики можно выделить следующие *основные функции* мышления, проявление которых в образовательном процессе базируется на самостоятельности, выражающей субъектную позицию обучающегося:

– *открытие нового знания* (продуктивность мышления), на основе переработки и преобразования информации, подсознательного использования прошлого опыта, при наличии исходного минимума знаний, ориентируясь на предмет исследования с использованием рефлексии, как ведущего компонента абстрактного, теоретического мышления и основного механизма мышления, позволяющего выделять и анализировать свои способы деятельности;

– *прогнозирование неизвестного решения задачи и проблемы*, при наличии установки на мыслительную деятельность (неосознаваемого состояния готовности к действию, определяющего специфику всей мыслительной деятельности).

Учитывая особенности учебно-познавательной деятельности студента в вузе нам важен педагогический аспект понятия мышления. Анализ источников показал, что в педагогической литературе встречаются определения мышления как философской, так и психологической направленности. Не отрицая право на их существование, считаем, что понимание мышления должно быть комплексным представлением, включающих как сущность, так и функции мышления. Поэтому, под мышлением будем понимать *активную познавательную деятельность субъекта, направленную на целенаправленное, обобщенное, опосредованное познание объективной действительности, открытие новых знаний, прогнозирование событий, действий в ходе решения задач, проблем*, на основе переработки и преобразования информации, при подсознательном использовании прошлого опыта и исходного минимума знаний, ориентируемого на предмет исследования с использованием *рефлексии*. При этом, как отмечают психологи, учебно-

познавательная деятельность обучающегося должна включать действия ориентировочно-исследовательского, преобразовательного и познавательного характера.

Библиографический список

1. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2008. – 406с.
2. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед.учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 176с.
4. Лузан П. П. Научное и инновационное мышление – самостоятельны или в одном? //Журнал Экономической теории. – Екатеринбург: ИЭ <http://library.shu.ru/pdf/2010/11/01/lz08.pdf>.
5. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 2003. – 720 с.
6. Радугина А. Л. Психология и педагогика: учеб. пос. для вузов. – 2-изд. испр. и допол. – М.: Центр, 2002. – 252 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2007. – 713 с.
8. Селиванов В. В. Современное состояние и перспективы теории мышления А. В. Брушлинского // Психологический журнал. – 2008. – Vol. 29. – С. 29-40.
9. Тихомиров О. К. Психология мышления: учеб. пос. для студ. высш. учеб. зав. – 4 е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 288с.
10. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогическая проблема построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития// Образование и наука: Известия уральского отделения Российской академии образования, 2010. – № 7 (73). – С. 3–15.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. Общие положения

1.1. Журнал «Сибирский педагогический журнал» включён в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук в редакции от февраля 2010 г.

1.2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования.

1.3. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности, заверенной в установленном порядке.

1.4. К рассмотрению редакцией не принимаются материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.4. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по постоянным рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте. Допускается не направлять в редакцию печатный вариант рукописи статьи.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.9. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.10. Публикация статей в журнале осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в научном журнале «Сибирский педагогический журнал» и доставке журнала авторам. Квитанция о благотворительном взносе принимается только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи. Благотворительный взнос может быть внесен либо в кассу НГПУ, либо перечислен на лицевой счет НГПУ.

1.11. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

2. Требования к материалам и рукописям

2.1. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) заглавие статьи;
- в) аннотация;
- г) список ключевых слов;
- д) данные об авторе.

2.2. Объем статьи может составлять до 0,5 печатного листа (текст в формате Word, до 20 тыс. печ. знаков с пробелами, Times New Roman, шрифт 14, межстрочный интервал 1,5),

включая иллюстрации. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению только по согласованию с редакцией.

2.3. Аннотация. Объем 400–500 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12; курсив; интервал одинарный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт). Сжато описывает основные научные итоги статьи. Ключевые слова: до 10 слов, шрифт Times New Roman, кегль 11; интервал одинарный; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт.

Приложение 1. (оформление статьи).

2.4. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. Список должен оформляться по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Приложение 2 (библиографический список).

2.5. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Суг, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

2.6. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку в виде отдельного файла в редакторе Microsoft Word.

Приложение 3 (заявка).

3. Порядок работы с рукописью в редакции

3.1. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит их регистрацию, оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

3.2. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения члену редакционной коллегии журнала. Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала.

3.3. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала.

3.4. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования в случае доработки, автору направляются по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.5. Порядок оформления, предоставления и рассмотрения доработанных рукописей статей такой же, как и для вновь поступающих материалов статей.

3.6. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28, НГПУ, редакция «Сибирского педагогического журнала»

тел/факс: (383) 244-12-95

E-mail: sp-journal@nspru.ru

УДК 378+159.923+37.0

Морозова Ольга Васильевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии Кузбасской государственной педагогической академии, mail@mail.ru, Новокузнецк

**ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ
ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ
В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности

Morozova Olga Vasilievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Pedagogy at the Kuzbass State Pedagogical Academy, mail@mail.ru, Novokuzneck

INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

Keywords: integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person

[illegible]

Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст
статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи.
Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст
статьи.

Библиографический список

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

ОФОРМЛЕНИЯ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО СПИСКА РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИЗДАНИЙ В СООТВЕТСТВИЕ С ГОСТ Р 7.05-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа. В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социолингвистика. Цели, методы, проблемы / пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. – изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. Основы теории коммуникации: учебник / М. А. Василик, М. С. Вершинин, В. А. Павлов [и др.] / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккумуляции // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
15. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.2008).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.2008).

3. *Белоус Н. А.* Прагматическая реализация коммуникативных стратегий в конфликтном дискурсе // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2006. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: http://www.tverlingua.by.ru/archive/005/5_3_1.htm (дата обращения: 15.12.2007).

4. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.2007).

5. *Новикова С. С.* Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.2007).

6. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджологии // Академия имиджологии. – 2004. – 26 марта [Электронный ресурс]. URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.2008).

7. *Парпалк Р.* Общение в Интернете // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря [Электронный ресурс]. URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.2006).

8. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.10.2008. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.2008).

Приложение 3

ОФОРМЛЕНИЕ ЗАЯВКИ НА ПУБЛИКАЦИЮ В ЖУРНАЛЕ

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Город _____

Организация _____

Должность _____

Ученая степень _____

Ученое звание _____

Тема статьи _____

Почтовый адрес для отправки авторского экземпляра _____

Телефон для связи _____

E-mail _____

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

8/2012

Главный редактор: Т. А. Ромм
Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова
Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.ru; tromm@mail.ru

Формат 70×108/16. Печать RISO

Усл.-печ. л. 23,18. Уч.-изд. л. 16,56.

Подписан в печать: 12.11.2012 г. Тираж 600 экз. Заказ № 75.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

